

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**  
**ȘCOALA DOCTORALĂ PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI**

Cu titlu de manuscris  
**C.Z.U. 37.015.3(043.3)**

**BOGHIAN IOANA**

**VALENȚE PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE INIȚIALĂ**  
**A CADRELOR DIDACTICE PENTRU EDUCAREA**  
**TOLERANȚEI LA ELEVI**

**Teză de doctor în științe ale educației**

**Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației**

**Autor:**

**Boghian Ioana**

**Conducător de doctorat:**

**Guțu Vladimir,**  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar

**Comisia de îndrumare:**

**Bodrug-Lungu Valentina,**  
doctor habilitat în pedagogie,  
conferențiar universitar

**Șevciuc Maia,**  
doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar

**Paiu Mihail,**  
doctor în pedagogie,  
conferențiar universitar

**CHIȘINĂU, 2021**

**© BOGHIAN IOANA, 2021**

## CUPRINS

<b>ADNOTARE (română, rusă, engleză)</b> .....	5
<b>INTRODUCERE</b> .....	8
<b>1. POZIȚIONĂRI TEORETICE PRIVIND PREGĂTIREA STUDENȚILOR PENTRU EDUCAREA TOLERANȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE</b> .....	25
1.1. Toleranța: concept și dimensiune a educației interculturale.....	25
1.2. Particularitățile formării atitudinii de toleranță (context intercultural) versus a mecanismelor de formare a toleranței la elevii claselor primare .....	38
1.3. Concluzii la Capitolul 1.....	58
<b>2. POZIȚIONĂRI CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR – VIITORILOR PEDAGOGI PENTRU EDUCAREA TOLERANȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE</b> .....	62
2.1. Conceptualizarea pregătirii studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare.....	62
2.2. Modelul pedagogic axat pe dihotomia: pregătirea studenților versus formarea elevilor din perspectiva toleranței interculturale.....	85
2.3. Concluzii la Capitolul 2.....	104
<b>3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC</b> .....	106
3.1. Evaluarea nivelului de pregătire a studenților pentru educarea toleranței la elevi versus nivelul de manifestare a toleranței elevilor din clasele primare .....	106
3.2. Demersul experimental: aplicarea modelului psihopedagogic bidimensional .....	111
3.3. Concluzii la capitolul 3.....	145
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	148
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	152
<b>ANEXE</b> .....	170
<b>Anexa 1.</b> Curriculum pentru disciplina Educație interculturală pentru valorile toleranței .....	170
<b>Anexa 2.</b> Cadrul metodologic al cursului Educație interculturală pentru valorile toleranței.....	183
<b>Anexa 3.</b> Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă .....	199
<b>Anexa 4.</b> Chestionar de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi .....	202
<b>Anexa 5.</b> Test de autoevaluare a aplicării la clasă a Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi.....	203
<b>Anexa 6.</b> Fișă de evaluare a studentului privind pregătirea din perspectiva formării toleranței la elevii claselor primare .....	205
<b>Anexa 7.</b> Chestionar <i>Toleranța în viziunea copiilor</i> .....	206

<b>Anexa 8.</b> Instrumentarul pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi - extras ..	207
<b>Anexa 9.</b> Studiu de caz asupra situațiilor de discriminare ale elevilor în școlile românești .....	216
<b>DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII</b> .....	217
<b>CURRICULUM VITAE</b> .....	218

## ADNOTARE

**BOGHIAN Ioana, "Valențe psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi", teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2021**

**Structura tezei:** lucrarea cuprinde introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 273 de surse, 154 pagini text de bază, 9 anexe. Lucrarea conține 18 tabele, 10 diagrame și 1 figură. Rezultatele cercetării s-au concretizat în 15 (11 ca unic autor, 4 în coautorat) articole științifice publicate în reviste științifice și/ sau prezentate în cadrul conferințelor internaționale și cu participare internațională.

**Cuvinte-cheie:** educație interculturală, educație pentru toleranță, atitudinea de toleranță, formarea cadrelor didactice, model psihopedagogic bidimensional de pregătire a cadrelor didactice, practică pedagogică, curriculum universitar.

**Domeniul de cercetare:** Teoria generală a educației.

**Scopul cercetării** constă în fundamentarea teoretică și validarea experimentală a Modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare.

**Obiectivele cercetării** includ analiza multiaspectuală a problematicii toleranței ca valoare umană și a formării cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevii claselor primare; fundamentarea conceptuală a formării inițiale a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe toleranță; evidențierea condițiilor psihopedagogice de formare a cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevi; elaborarea modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevi; validarea experimentală a modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice prin aplicarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

**Noutatea științifică și semnificația teoretică** este determinată de prezentarea și argumentarea particularităților procesului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva formării toleranței la elevi; introducerea cursului academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* ca bază, și integrarea conceptului educației pentru toleranță în structura cursurilor de bază și a cursurilor de specialitate la disciplinele psihopedagogice; organizarea stagiilor de practică pedagogică cu accent pe formarea toleranței la elevi; construirea unui model de formare inițială a cadrelor didactice în vederea instruirii studenților pentru formarea toleranței la elevi.

**Problema științifică soluționată:** valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației pentru toleranță ca factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

**Valoarea aplicativă a cercetării** este dată de faptul că modelul psihopedagogic bidimensional propus asigură o componentă a formării inițiale a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi. Modelul a fost aplicat în cadrul Universității Vasile Alecsandri din Bacău, România și poate fi recomandat pentru formarea inițială a cadrelor didactice cu diverse specializări. Cursul academic *Educația interculturală pentru valorile toleranței* poate fi adaptat și pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

**Implementarea rezultatelor** cercetării s-a realizat prin aplicarea curriculumului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*, manualului și a ghidului metodologic asociate acestuia în procesul de formare inițială a cadrelor didactice din instituțiile de învățământ superior; prin redimensionarea altor discipline psihopedagogice din perspectiva educației pentru toleranță; prin introducerea subiectelor privind educația pentru toleranță în programele de formare continuă a cadrelor didactice precum și prin publicațiile științifice și metodologice ale autorului.

## АННОТАЦИЯ

**БОГИАН Иоанна, «Психопедагогический потенциал первичной подготовки дидактических кадров для воспитания толерантности у школьников», диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Кишинэу, 2021**

**Структура работы:** Диссертация состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 273 наименований, 9 приложений, 154 страницы основного текста, 18 таблиц, 10 диаграмм и 1 рисунок. Результаты исследования опубликованы в 15 научных трудах (11 – в качестве единственного автора, 4 в соавторстве) в научных журналах и/ или представлены на международных конференциях и на конференциях с международным участием.

**Ключевые слова:** межкультурное воспитание, воспитание толерантности, отношение к толерантности, подготовка дидактических кадров, двусторонняя психопедагогическая модель подготовки дидактических кадров, педагогическая практика, университетский куррикулум.

**Область исследования:** *Общая теория воспитания*

**Цель исследования** состоит в теоретическом обосновании и в экспериментальной проверки двусторонней психопедагогической модели первичной подготовки дидактических кадров для воспитания толерантности у учащихся начальных классов.

**Задачи исследования** включают многоплановый анализ проблемы толерантности как общечеловеческой ценности и подготовки дидактических кадров для воспитания толерантности у учащихся начальных классов; концептуальное обеспечение первичной подготовки дидактических кадров в контексте толерантно-центрированного образования; выявление психопедагогических условий подготовки дидактических кадров для воспитания толерантности у учащихся; разработка двусторонней психопедагогической модели первичной подготовки дидактических кадров к развитию толерантности у учащихся; экспериментальная проверка двусторонней психопедагогической модели первичной подготовки дидактических кадров посредством введения курса «Межкультурное образование для ценностей толерантности».

**Научная новизна и теоретическая значимость исследования** определены изложением и аргументацией особенностей процесса первичной подготовки дидактических кадров с точки зрения формирования толерантности у учащихся; введение в качестве основы академического курса «Межкультурное образование для ценностей толерантности» и интеграция концепции воспитания толерантности в структуру базовых и специализированных курсов по психопедагогическим дисциплинам; организация педагогической практики с упором на развитие толерантности у учащихся; построение модели первичной подготовки дидактических кадров с целью обучения студентов формированию толерантности у учащихся.

**Решение научной проблемы** заключается в рассмотрении социальных, психологических и педагогических основ первичной подготовки дидактических кадров с точки зрения парадигмы воспитания толерантности в качестве основного фактора развития качества педагогического образования.

**Практическая значимость исследования.** Предлагаемая двусторонняя психопедагогическая модель является важным компонентом первичной подготовки дидактических кадров для воспитания толерантности у учащихся. Модель была применена в университете «Василе Александри», Бакэу, Румыния, и может быть рекомендована для первичной подготовки дидактических кадров различных специальностей. Университетский курс «Межкультурное образование для ценностей толерантности» также может быть адаптирован для непрерывного образования дидактических кадров.

**Внедрение результатов исследования:** применение куррикула «Межкультурное образование для ценностей толерантности», методического пособия и руководства по данному курсу в процессе первичной подготовки дидактических кадров в высших учебных заведениях; введение изменений в другие психопедагогические дисциплины с учётом воспитания толерантности; включение тем о воспитании толерантности в программы непрерывного образования дидактических кадров, а также представление результатов исследования в научных и методических публикациях автора.

## ANNOTATION

**BOGHIAN Ioana, "Psycho-pedagogical values of initial training of teachers for the education of tolerance at students", Doctoral thesis in education sciences, Chisinau, 2021**

**Structure of the thesis:** the paper includes an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography with 273 sources, 154 pages of basic text, 9 annexes. The paper contains 18 tables, 10 diagrams and 1 figure. The results of the research were materialized in 15 (11 as a single author, 4 as co-author) scientific articles published in scientific journals and/ or presented at international conferences and with international participation.

**Keywords:** intercultural education, tolerance education, tolerance attitude, teacher training, psycho-pedagogical model of teacher training, pedagogical practice, university curriculum.

**Research field:** General theory of education.

**The purpose of the research** consists in the theoretical foundation and the experimental validation of the two-dimensional psycho-pedagogical model of initial training of teachers for the education of tolerance to the students of the primary classes.

**The research objectives** include the multi-spectral analysis of the problem of tolerance as a human value and the training of teachers to build tolerant attitudes at primary-school pupils; conceptual foundation of the initial training of teachers in the context of tolerance-centered education; highlighting the psycho-pedagogical conditions of teacher training for tolerance training in students; elaboration of the psycho-pedagogical model of initial training of teachers to build tolerant attitudes at students; experimental validation of the psycho-pedagogical model of initial training of teachers by applying the course *Intercultural education for tolerance values*.

**The scientific novelty and the theoretical significance** is determined by presentation and argumentation of the particularities of the initial teacher training process from the perspective of building tolerance attitudes at pupils; the implementation of the academic course *Intercultural education for the values of tolerance* as a basis, and the integration of the concept of education for tolerance in the structure of the basic courses and of the specialized courses in the psychopedagogical disciplines; the organization of the pedagogical practice internships with emphasis on building tolerant attitudes at primary-school pupils; building a model of initial teacher training to train students to build tolerance at pupils.

**The scientific problem** solved by this research consists in capitalizing on the social, psychological and pedagogical foundations in the initial training of teachers from the perspective of the tolerance education paradigm

**The applicative value of the research** is given by the fact that the proposed psycho-pedagogical model provides a component of the initial teacher training to build tolerant attitudes at pupils. The model was applied at the Vasile Alecsandri University in Bacău, Romania and can be recommended for the initial training of teachers with various specializations. The academic course *Intercultural education for the values of tolerance* can also be adapted for the continuous teacher training.

**The implementation of the research results** was achieved by applying the curriculum *Intercultural education for the values of tolerance*, the manual and the methodological guide associated with it in the process of initial teacher training from higher education institutions; by resizing other psycho-pedagogical disciplines from the perspective of tolerance education; by introducing tolerance education topics into the teacher training programs as well as by the author's scientific and methodological publications.

## INTRODUCERE

### **Actualitatea temei și importanța cercetării**

Democratizarea și globalizarea societății moderne la nivel social, politic și cultural din ultimele decenii a generat noi direcții de cercetare pentru identificarea de noi resurse ca mijloace și scop al perfecționării formării profesionale a cadrelor didactice. Drepturile universale ale omului și ale copilului, dezvoltarea liberă a individului în plan personal și profesional reprezintă nucleul politicilor educaționale din România, stipulat în Legea educației naționale: “idealul educațional al școlii românești presupune dezvoltarea liberă, integral și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și asumarea unor valori necesare pentru împlinire și dezvoltare personală, participare cetățenească activă în societate, incluziune socială și anagajare pe piața muncii” (*Legea Educației Naționale. Legea nr. 1/2011. Monitorul Oficial al României, Partea 1, nr. 18 din 10 ianuarie 2018*).

Dat fiind faptul că sistemul de învățământ reprezintă un factor esențial în schimbarea societății, ultimele decenii au fost caracterizate, la nivel internațional și în spațiul românesc, de cercetări și studii menite să dezvăluie și/sau să elaboreze noi modalități de dezvoltare a acestuia. Deasemenea, dat fiind contextul global predispus la conflicte generate de diferențe culturale, se impune ca una dintre direcțiile de dezvoltare a sistemului educațional să fie bazată pe principiile educației interculturale în calitate de cadru al educației pentru toleranță, care să asigure fiecărui individ sprijinul necesar în funcție de necesitățile de dezvoltare și autorealizare al acestuia, dar și de mediul socio-cultural din care provine și al celui în care evoluează. Diversitatea etnico-culturală și de alte tipuri s-a răspândit din ce în ce mai mult în medii educaționale și de muncă din toată lumea și din spațiul românesc.

Asigurarea dreptului, a șanselor și a oportunităților egale legate de educație pentru toți copiii, indiferent de mediul socio-economic-cultural din care provin, reprezintă unul dintre idealurile educaționale ale sistemului de învățământ modern, un vector al activității școlilor în contextul diversității impus de globalizare. Toți agenții implicați direct sau indirect în actul educațional (instituții academice, cadre didactice, manageri ai instituțiilor de învățământ, reprezentanți și membri din guverne și agenții naționale și internaționale) sprijină reformele din domeniul educației în vederea asigurării și promovării unui tip de educație incluzivă.

În România, lipsa unei tradiții reale de protejare a diversității culturale a lăsat urme adânci, fapt evidențiat de dificultățile din ultimii ani în a promova un model prin care să fie protejate și încurajate diversitatea etnică și culturală, cât și eșecurile în a distinge și rezolva problemele fiecărei minorități în parte. Minoritatea de etnie romă este unul dintre exemple.



Deși este minoritatea cea mai numeroasă după cea maghiară în România, minoritatea romă are încă o slabă reprezentare în instituțiile publice și o putere redusă de a introduce pe agenda publică probleme specifice; majoritatea reprezentanților acestei etnii se confruntă încă cu importante dificultăți, formule precum excludere, marginalizare socială și culturală, discriminare devenind aproape un loc comun în descrierea situației minorității roma. Măsurile luate doar izolat, local nu au reușit să elimine probleme precum nivelul scăzut de educație, analfabetismul, lipsa de calificare, lipsa unui loc de muncă, precaritatea stării de sănătate, sărăcia care au continuat să afecteze o mare parte a acestei populații. Nevoia unei strategii guvernamentale de îmbunătățire a situației romilor care să formuleze principiile directe și care să aibă direcții de acțiune concertate (administrație, servicii sociale, dezvoltare comunitară, justiție, comunicare și participare civică etc.) și-a găsit materializare începând cu anul 2001, în documentul *Strategia Guvernului României de îmbunătățire a situației romilor* care specifică direcțiile și opțiunile de intervenție; astfel, în acest document, domeniul educației este privit ca un posibil punct de plecare în spargerea cercului vicios sărăcie-excludere-pierderea identității dar și ca unul din atuurile importante pe termen lung pentru managementul comunităților multi-etnice și pentru combaterea deopotrivă a marginalizării culturale și a celei socio-economice.

Institutul de Cercetare a Calității Vieții din România, împreună cu UNICEF România, dar și instituții ale Uniunii Europene, au realizat o serie de cercetări care au constatat că există o serie de școli plasate în mediul rural sau urban în care ponderea elevilor romi este foarte ridicată. În aceste școli, condițiile materiale sunt necorespunzătoare unui proces educativ adecvat, realitate cu atât mai frapantă cu cât în relativa proximitate a unora dintre acestea funcționează școli cu altă compoziție etnică, în care condițiile materiale sunt sensibil diferite, în sens pozitiv. De asemenea, participarea școlară a copiilor romi, abandonul școlar și neșcolarizarea au procentaje ridicate, analfabetismul fiind o problemă cu care se confruntă o mare parte din populația adultă (*Raport privind respectarea drepturilor copilului în România - UNICEF, 2019*); 76% dintre copiii și tinerii romi sub 19 ani nu au mers la grădiniță; de asemenea, trei sferturi dintre copiii romi care au abandonat școala nu au mers la grădiniță; vulnerabilitatea mai crescută a romilor este subliniată și de estimarea că 4 din 5 copii care nu merg la școală sunt romi (*Salvați copiii – UNICEF, 2020*). Un alt decalaj referitor la participarea la educație, în special la nivelul învățământului secundar inferior și învățământului post-obligatoriu, se manifestă între mediul urban și rural, decalaj alimentat atât de condiții generale care situează mediul rural într-o poziție defavorizată față de urban (grad redus de echipare tehnico-edilitară, cantitatea și calitatea necorespunzătoare a infrastructurii sociale și serviciilor, slaba dezvoltare a sistemelor de comunicații, starea necorespunzătoare a rețelei de transport, în special rutier, pauperizare

accentuată a unor grupuri de populație), cât și de anumite probleme specifice sistemului de învățământ care se manifestă în zonele rurale: starea necorespunzătoare a clădirilor și logisticii în condițiile în care resursele disponibile pentru reabilitarea acestora sunt mai scăzute, numărul insuficient de cadre didactice calificate etc. Aceste discrepanțe își pun amprenta asupra întregii populații de vârstă școlară din mediul rural afectând și populația de etnie romă din aceste arii.

Problemele legate de educația copiilor romi pot fi privite din câteva perspective: în plan socio-economic, slaba participare școlară a copiilor romi poate fi explicată ca o consecință directă a stării de sărăcie în care se găsește o mare parte a acestei populații; abordarea culturalistă explică participarea școlară redusă a romilor prin diferențele culturale, prin stilul diferit de viață al acestora și anume, participarea redusă la școlarizare ar reprezenta o formă de rezistență a romilor la asimilarea culturală; tot aici ar trebui menționată tradiția conform căreia căsătoria fetelor la vârste fragede este considerată, în cultura romă, ca un mod de protejare a acestora deși studiile pun perpetuarea acestei tradiții pe seama lipsei de educație și a condițiilor financiare precare; un al treilea tip de abordare vizează eșecul instituțional, încercând să explice participarea școlară redusă prin caracteristicile organizării sistemului de învățământ și deficiențele politicilor educaționale promovate. Slaba participare la educație, nivelul redus de instruire și analfabetismul se manifestă negativ în planul dezvoltării personale a romilor, al șanselor de viață, al oportunităților de mobilitate socială și, nu în ultimul rând, al posibilității de exercitare deplină a drepturilor cetățenești. În acest context, considerăm că stimularea participării la educație a copiilor romi constituie o prioritate în rezolvarea problemelor sociale cu care se confruntă această etnie.

Tendința globală, generală de dezvoltare și extindere a educației pentru respect față de diversitate și acceptare a diferențelor este susținută și încurajată printr-o serie de documente internaționale și naționale, de exemplu: *Convenția Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului* (ONU, 20 noiembrie 1989); *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă* (adoptată de către țările membre ale Organizației Națiunilor Unite în septembrie 2015); *Un cadru UE pentru strategiile naționale de incluziune a romilor până în 2020* (Comisia Europeană, 2011); *Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă a României 2030* (Guvernul României, 2017); *Strategia Guvernului României de incluziune socială a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020* (Guvernul României, 2011); *Legea Educației Naționale Nr. 1/2011 din România* (Guvernul României; actualizată la data de 18.07.2019); *Strategia Națională de Dezvoltare Durabilă „Moldova 2030”* (Guvernul Republicii Moldova, 2017). Aceste documente promovează un model comportamental față de copii bazat pe acceptare și valorificare a unicității fiecărei persoane. Deasemenea, aceste documente subliniază importanța modului în care se face

educația copiilor în legătură cu gradul de cultură, civilizație și prosperitate a unei societăți. *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă* (ONU, 2015), semnată de 193 de state din întreaga lume, printre care România și Republica Moldova, stabilește 17 Obiective de Dezvoltare Durabilă de atins până în anul 2030, cunoscute informal ca Obiective Globale și asumate de fiecare țară semnatară, care vizează eradicarea sărăciei extreme, combaterea inegalităților și a in justiției și protejarea planetei; unul dintre aceste obiective, obiectivul numărul 4, privește educația de calitate, respectiv garantarea unei educații de calitate și promovarea oportunităților de învățare de-a lungul vieții pentru toți. Acest obiectiv este detaliat, în *Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă a României 2030* prin măsuri care țintesc, printre altele, la: scăderea abandonului școlar în familii vulnerabile (sărace și/sau de etnie romă); asigurarea, în și prin educație, a drepturilor omului, egalității de gen, promovarea unei culturi a păcii și non-violenței, aprecierea diversității culturale și a contribuției culturii la dezvoltarea durabilă; accentuarea rolului, în procesul educational, al educației civice, a principiilor și noțiunilor despre o societate durabilă pașnică și incluzivă, egalitate de gen, valorile democrației și pluralismului, valorile multiculturalismului, prevenția discriminării și înțelegerea percepției „celuilalt”, importanța eradicării violenței cu accent pe fenomenul de violență în școli (Guvernul României, 2017, pp. 40-41).

Abordarea modernă a curriculumului național din România pune în prim plan paradigma educației pentru acceptare și respect față de diversitatea culturală. Concret, această paradigmă vizează, printre altele, varietatea etnică a elevilor și se regăsește în afirmații din documentele curriculare (legea educației naționale, plan cadru, programe școlare) care stipulează formarea și dezvoltarea competenței interculturale ca o competență generală, cuprinsă ca finalitate în programele școlare din învățământul preuniversitar, de exemplu, competența generală 5, “Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional” (*Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, clasele V-VIII*); competențele generale 1, 2 și 3 din *Programa școlară pentru disciplina Educație civică, clasele V-VIII*: “1. Raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viața personală și a diferitelor grupuri și comunități, prin utilizarea unor achiziții specifice domeniului social; 2. Cooperarea pentru realizarea unor activități și pentru investigarea unor probleme specifice diferitelor grupuri și comunități, prin asumarea unor valori și norme sociale și civice; 3. Participarea responsabilă la luarea deciziilor prin exercitarea spiritului de inițiativă și întreprinzător, respectiv prin manifestarea unui comportament social, civic și economic activ”.

La nivelul învățământului primar, *Programa școlară pentru Limbă și comunicare pentru clasele III-IV* menționează următoarele competențe generale: “1. Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare 3. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare; de remarcat diversitatea contextelor de comunicare pentru care se

dorește pregătirea elevilor, însă și lipsa de particularizare a acestor contexte prin eventualele atribute - cultural, intercultural sau multicultural - pentru a defini contextele social-economic-cultural în care aproape fiecare ființă trăiește în era globalizării”.

*Programa școlară pentru Educație civică clasele III-IV* menționează competențele generale: “1. Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană 2. Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut 3. Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate; deși sunt competențe specifice și curriculumului educației interculturale, acestea nu sunt particularizate încât să se refere la întreaga realitate a contextului socio-economic-cultural în care cresc și învață copiii din ziua de astăzi, și anume un mediu caracterizat de diversitate și diferențe culturale”.

La pedagogi, competența interculturală se manifestă prin următoarele comportamente (Nieke, 1995: detectarea și analiza propriului etnocentrism; gestionarea categoriilor noi, care par străine; ,pregătirea terenului’ pentru ,cultivarea’ spiritului tolerant; acceptarea diferențelor; abordarea problemelor rasiale; accentuarea lucrurilor comune; încurajarea solidarității; însușirea și aplicarea tehnicilor de rezolvare de conflicte în contexte interculturale; conștientizarea posibilității de învățare reciprocă și de îmbogățire culturală prin interrelaționări; depășirea frontierelor prin înțelegerea responsabilității globale a fiecăruia.

La elevi, competența interculturală se manifestă în mod similar ca și la profesori, însă sub influența specificităților vârstei și a rolului în cadrul procesului educațional: acceptarea îndemnului spre auto-analiză în ceea ce privește atitudinea față de cei diferiți (de exemplu, atitudina copiilor români față de cei romi și a celor romi față de primii); acceptarea diferențelor; solidaritate în cadrul unui grup eterogen; conștientizarea posibilității de învățare reciprocă și de îmbogățire culturală prin interrelaționări; depășirea frontierelor prin înțelegerea responsabilității globale a fiecăruia.

Astfel, curriculumul aduce în centrul preocupărilor agenților educaționali copilul caracterizat de nevoi și interese particulare, personale, dar și de specificități ale mediului socio-economic-cultural din care provine. Cercetarea de față vizează elevii de etnie romă în școlile din spațiul românesc din prisma: atitudinilor față de aceștia a cadrelor didactice, conducerii unităților școlare și colegilor de clasă, părinților, dar și atitudinea lor față de actorii implicați în educație deja menționați; interacțiunea copiilor de etnii diferite în școală și sala de clasă, în special a două etnii din România: etnia romă și etnia română.

Declarația de la Salamanca (Spania), adoptată la conferința mondială *Acces și calitate* în 1994, recomandă ca școlile să “includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”

(Direcții de acțiune, Introducere, 3), iar “persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii *centrate pe copil*, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe” (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO 1994: viii).

În acest context este nevoie, la nivel global și în România, de cadre didactice pregătite, atât din punct de vedere profesional cât și emoțional, să ia în considerare particularitățile generațiilor tinere pe care le educă, particularități de ordin general care pot caracteriza o generație întreagă (ideologie, mentalități, moduri de petrecere a timpului), și particularități de ordin individual, la nivel de individ (etnie, gen, cerințe speciale) în actul instructiv-educativ care implică transmiterea de cunoștințe dar și construirea de relații bazate pe empatie, respect reciproc, ajutor reciproc, acceptarea diferențelor dintre indivizi. Necesitatea democratizării școlii presupune un șir de obiective care pot fi atinse doar prin înaintarea unor noi cerințe față de profesor. Rămâne actuală și stringentă nevoia de a îmbunătăți sistemul de învățământ prin creșterea calității formării profesionale a cadrelor didactice; unul dintre elementele definiției ale acestei calități este, astăzi, pregătirea profesorilor pentru lucrul cu elevi proveniți din medii socio-economice-culturale diverse.

Studiile efectuate au demonstrat că absolvenții programelor de formare inițială pentru cariera didactică și a facultăților cu profil pedagogic întâmpină dificultăți în activitatea practică ce țin de stabilirea unor relații optime cu fiecare elev din clasă și cu clasa în întregime; ei simt un disconfort moral și psihologic, care, deseori, este cauzat de acea discrepanță dintre *modelul activității profesionale* care s-a format în conștiința lor pe parcursul anilor de studii în școală, anilor de studii la universitate sau colegiu și activitatea propriu-zisă, pe care ei încep s-o exercite în școală. Unul din factorii care determină această situație este legat de discrepanța dintre mediul în care se desfășoară practica pedagogică de predare în învățământul preuniversitar, condusă în școli bune și foarte bune din mediul urban, și realitatea cu care tinerii absolvenți nou intrați în cariera didactică se întâlnesc în școlile în care își obțin repartiția postului, în urma concursului de titularizare și/sau suplinire. Totodată, cerințele din ce în ce mai complexe față de profesia de pedagog vin în contradicție cu dorința cadrelor didactice tinere de a lucra creativ în educație.

Cercetările actuale privind calitatea învățământului și modalitățile de îmbunătățire a acestuia în instituțiile cu profil pedagogic se desfășoară în mai multe direcții. Pe de o parte, se fac încercări de a reforma sistemul de învățământ superior și de a diversifica programele de studii, iar pe de alta, se încearcă păstrarea și dezvoltarea practicilor tradiționale care reflectă cultura națională și experiențele de pregătire a cadrelor didactice în contextul unui cadru juridic

privind certificarea și acreditarea instituțiilor de învățământ superior, care trebuie să corespundă cu documentele UE, acordul de la Bologna ș.a.

Majoritatea cercetărilor științifice privind procesul de învățământ în școli și în instituțiile de învățământ superior s-au axat pe căutarea de noi modele eficiente de organizare a învățământului, precum instruirea diferențiată, centrată pe elev, activitatea individuală, integrată și altele, care implementează paradigma umanistă și constructivistă a educației, asigurând astfel dezvoltarea maximă a personalității elevului.

Una dintre problemele stringente de reformare a învățământului cu profil pedagogic este crearea în interiorul instituțiilor a unor sisteme de asigurare a calității în procesul de formare a specialiștilor în conformitate cu cerințele standardelor profesionale. Conform principiului V din cadrul acestor standarde, cadrul didactic este un promotor al unui sistem de valori în concordanță cu idealul educațional: recunoaște, utilizează și promovează valori social-umane, moral-civice, cognitive, culturale și spirituale; oferă șanse egale pentru integrarea școlară și socială a tuturor elevilor; dezvoltă comunicarea, cooperarea și competiția în cadrul grupului de elevi pe fondul existenței încrederii, respectului reciproc și al gândirii pozitive; adoptă, în demersul educațional, idei și atitudini democratice; contribuie la educația pentru o viață de calitate a individului și a colectivității; probează, în activitatea cu elevii, calități umane, profesionale și etice (Diaconu, 2002).

Cu toate acestea, după cum ne demonstrează practica, la începutul secolului al XXI-lea, încă nu a fost formulată o nouă teorie, care ar asigura reforma învățământului pedagogic în scopul îmbunătățirii calității formării cadrelor didactice. Insuficiența cadrului conceptual și metodologic adecvat în științele ale educației nu favorizează formarea personalității creatoare a viitorului cadru didactic, capabil să se autodezvolte, cu toate că, indiferent de direcția de cercetare în domeniul îmbunătățirii calității învățământului superior, toți cercetătorii recunosc rolul semnificativ al educației pentru diversitate în sistemul de formare a specialiștilor.

Majoritatea cercetătorilor subliniază că facultățile cu profil pedagogic nu trebuie să se limiteze la formarea unui cadru didactic – simplu purtător al unei cantități anumite de cunoștințe și abilități, dar, în primul rând, să formeze cetățeni activi, constructori ai unei societăți progresiste, cu principii etice, morale, interese comunitare, sociale și personale și cu o cultură înaltă a muncii.

Complexitatea și diversitatea funcțiilor sociale și educaționale pe care le are azi un profesor necesită o nouă abordare a procesului de formare a viitorului cadru didactic. În ultimii ani, cu referire la domeniul formării profesionale a cadrelor didactice, cercetătorii au analizat:

1. Situația învățământului preuniversitar și universitar la etapa actuală și rolul cadrelor

didactice în îmbunătățirea procesului de învățământ.

2. Psihologia muncii și personalitatea cadrului didactic.
3. Îmbunătățirea eficienței activității pedagogice.
4. Formarea cadrelor didactice în sistemul învățământului pedagogic superior:
  - probleme ce țin de abordarea psihologică și pedagogică a formării cadrelor didactice;
  - formarea calităților personale și profesionale ale cadrelor didactice;
  - autodezvoltarea și autoinstruirea profesional-creativă a profesorului;
  - cercetarea problematicii educaționale;
  - dezvoltarea curriculară, a tehnologiilor și formelor de pregătire teoretică și practică a cadrelor didactice.

Problemele cu privire la formarea inițială a cadrelor didactice sunt dezbătute pe larg în literatura științifică inclusiv în cea psihopedagogică. Cu toate acestea și în pofida faptului că interesul față de problema formării inițiale a cadrelor didactice pentru educația pentru diversitate și toleranță a crescut considerabil în ultimele două decenii, ea nu este studiată suficient.

Actualitatea cercetării asupra *toleranței* ca *valoare/concept-cheie* în educația interculturală și ca *atitudine* a cadrelor didactice/elevilor este determinată de necesitatea creării condițiilor pentru coexistența armonioasă a oamenilor, culturilor, comunităților, ce ar asigura eficientizarea dezvoltării societății în general. Toleranța este abordată ca valoare-cheie în educația interculturală, ca posibil răspuns al educației și al finalităților acesteia la procesele tensionate de transformare la care este supusă societatea la începutul acestui mileniu. Studiile și statisticile naționale și internaționale arată că atitudinea de colaborare și înțelegere reciprocă, capacitatea de acceptare a altor persoane, a părerilor și valorilor acestora, atitudine ce constituie esența poziției tolerante, se manifestă la un nivel insuficient atât în școală cât și în afara ei, făcând dificile relațiile interpersonale. Contradicția dintre, pe de o parte, marea necesitate a formării toleranței la elevi, ce ar determina apariția acordului social, înțelegerea reciprocă, dezvoltarea eficientă a societății și a fiecărui individ, și insuficiența acută a asigurării psihopedagogice a procesului de formare a toleranței – sub formă de elaborare a obiectivelor, conținuturilor, metodelor și instrumentelor procesului instructiv-educativ orientat spre formarea toleranței, pe de altă parte, determină actualitatea temei înaintate și conturează problema de cercetare: formarea toleranței ca trăsătură de personalitate la elevii claselor primare (Joița ; Callo).

#### **Situația în domeniu și identificarea problemelor de cercetare**

Conceptul modern de *educație pentru toleranță* a fost teoretizat de către reprezentanții diferitelor școli și curente științifice încă din timpuri străvechi. Erasmus din Rotterdam și Sf.

Thomas Morus, reprezentanți ai tradiției umaniste, au fundamentat teoria toleranței religioase; de-a lungul secolelor 17, 18 și 19, ilumiști John Locke și Voltaire, cât și acte și declarații oficiale despre toleranță din lumea anglo-saxonă au impus termenul de toleranță ca un concept cheie al gândirii liberale și democrației. Sunt cunoscute rezultate ale cercetărilor asupra toleranței în domenii diverse, concretizate în: *teorii sociologice* (E. Durkheim); *teoria interacțiunii sociale* (T. Felson); *teoria conflictelor* (M. Weber), *teoria frustrării-agresivității* (S. Dollard, M. Berkowitz); *teoriile educației - teoria constructivismului* (P. Bourdieu); *teoria culturii emoționale* (Ch. Darwin, P. Ekman), *teoria maximizării afective* (M. Hammond); *teoria disciplinării emoționale* (Ch. Manz); *teoria educației bazată pe inteligența emoțională* (D. Goleman); *teoria pedagogiei toleranței* (L. Țurcan, E. Gray); *teoria muncii emoționale*; *teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale, teoria pedagogiei culturii emoționale* (D. Chabot, M. Cojocaru-Borozan).

În România, problema educației pentru diversitate și toleranță este abordată ca una dintre noile educații definite de programele UNESCO drept răspunsuri ale sistemelor educative la provocările lumii contemporane. Pe de o parte, studiile asupra percepției profesorilor cu privire la educația pentru toleranță sunt aproape inexistente; pe de altă parte, pare să existe un număr mai mare de studii cu privire la sugestii de strategii și tehnici de predare axate pe activități la clasă care exploatează diversitatea culturală și promovează toleranța (UNESCO, 1994; Antonesei et al., 1996; Dasen et al., 1999; Cojocariu, 2006; Plugaru & Pavalache, 2007; Ivasiuc et al., 2010; Sampere, 2011; Hegarty & Titley, 2012; UNRWA, 2013; Gong, 2015; Goraș-Postică et al., 2015; Driel, Darmody & Kerzil, 2016; Likona, 2016 etc.). Într-un număr destul de relevant de studii, rapoarte și cărți, educația pentru toleranță este asociată cu educația interculturală: educația pentru toleranță ca dimensiune a educației interculturale (Plugaru & Pavalache, 2007); o capacitate sporită de toleranță ca mijloc și scop al educației interculturale (Ivasiuc et al, 2010; Cojocariu, 2004); exemple de (in)toleranță ca material didactic pentru a sprijini conștientizarea diferitelor dimensiuni și sensuri ale toleranței (Museum of Tolerance. Teacher's Guide, 2002); toleranța ca valoare centrală a educației secolului 21 (Cojocariu, 2004). Totodată, aspecte ale formării inițiale a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță au fost abordate mai ales din perspectiva necesității acestei educații la copiii și tinerii de astăzi (C. Cucuș, M. Hadârcă, A. Hadârcă) dar nu și din perspectiva formării și pregătirii cadrelor didactice actuale și viitoare pentru a implementa educația pentru toleranță în sala de clasă. Analiza literaturii din câmpul psihologiei și pedagogiei ne sprijină în constatarea faptului că formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță nu se regăsește, deocamdată, în studii și cercetări științifice.



Absența studiilor și cercetărilor științifice pe tema pregătirii cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi a alimentat apariția unui paradox al educației contemporane, educație care se dorește a fi centrată pe acceptarea și respectul diversității; paradoxul este acela că deși educația contemporană aspiră la unitate, egalitate de șanse și oportunități de învățare pentru toți copiii, fapt dovedit prin politicile educaționale noi vehiculate în documente oficiale la nivel global dar și național, aceste aspirații încă nu se regăsesc foarte clar evidentiate și sprijinite la nivel de conținut al învățării și al pregătirii profesorilor în acest sens.

Existența acestui paradox și nevoia de a găsi soluții pentru eliminarea acestuia reprezintă aria problematică și actualitatea acestei cercetări.

Este o nevoie stringentă, în ziua de astăzi, de a analiza criza educațională referitoare la formarea de cadre didactice care să fie pregătite pentru abordarea problemelor caracteristice procesului de învățământ contemporan; una dintre aceste provocări o reprezintă desfășurarea procesului de învățământ în școli și clase, colective de elevi caracterizați de diversitate culturală; astfel, profesorii de astăzi și de mâine trebuie să fie capabili să aplice o abordare interculturală și culturală în procesul de predare-învățare-evaluare pentru optima desfășurare a actului educațional; deasemenea, abordarea interculturală a actului educațional trebuie să se sprijine și pe o dimensiune internalizată de către cadrele didactice care conține valori general umane (umanitate, creativitate, spiritualitate și libertate), dorința de autodezvoltare personală și profesională. În acest context, se cere mai întâi identificarea capacității studenților care urmează programe de pregătire pentru cariera didactică de a aborda actul educațional de o manieră care să răspundă cu succes cerințelor diversității care caracterizează colectivele de elevi în zilele noastre.

Referitor la abordările din inițiativele de cercetare contemporane, acestea vizează: abordarea metodică, logică a pregătirii inițiale a cadrelor didactice, asigurarea unei calități superioare a procesului de învățământ prin abordarea acestuia din prisma paradigmei asociative, procesul de învățământ superior calitativ urmând a se caracteriza prin autoorganizare, deschidere, complementaritate, subiectivitate; suporturile de cursuri și aplicații din învățământul superior trebuie organizate dintr-o perspectivă semiotică, care să permită un grad mai mare de semnificare și comunicare a conținuturilor; pregătirea inițială a cadrelor didactice trebuie să se sprijine pe modele integrative ca bază științifică și pedagogică, pentru a putea forma profesori capabili să abordeze cu succes lucrul cu grupul de elevi caracterizați de diversitate culturală și provocările asociate acestei diversități. Accentuarea acestui aspect și insuficiența unei abordări teoretice ne argumentează și formularea **problemei de cercetare**: valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației pentru toleranță ca factor determinant în asigurarea creșterii calității

învățământului pedagogic.

**Obiectul cercetării** îl constituie procesul de pregătire a studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare.

**Scopul cercetării** constă în: stabilirea fundamentelor psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația toleranței la elevi. Concret, acesta se materializează în elaborarea unui model teoretic și acțional de realizare a educației interculturale axat pe promovarea atitudinii tolerante cu aplicabilitate în învățământul universitar.

Cercetarea teoretică și implementarea experimentului au avut ca finalitate verificarea **ipotezei de cercetare**, și anume: avantajele pregătirii studenților/viitori pedagogi pentru formarea atitudinilor de toleranță la elevi în școală sunt asigurate de existența și aplicarea unui model teoretic și praxiologic de pregătire a studenților pentru formarea toleranței la elevi. Modelul este elaborat și implementat conform unui set de cerințe care vizează:

- valorificarea potențialului disciplinelor psihopedagogice din perspectiva abordării holistice a aspectelor legate de educarea toleranței la elevi;
- proiectarea, elaborarea și aplicarea, în procesul de pregătire pentru cariera didactică, a cursului academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* ca nucleu al formării cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevi;
- valorificarea *stagiilor de practică pedagogică*, pe parcursul anului III de studiu al studenților care urmează modulul de pregătire pentru cariera didactică, în vederea dezvoltării și consolidării competențelor profesionale ale viitorilor pedagogi în vederea aplicării, în actul instructiv-educativ, a unei abordări din prisma educației pentru toleranță;
- asocierea activităților de instruire a studenților în universitate cu activitatea asumată de aceștia pentru dezvoltarea competențelor profesionale necesare profesării în contextul școlii secolului 21;
- încurajarea studenților în adoptarea unei culturi a autoperfecționării constante pentru adoptarea unei atitudini pozitive față de profesia de pedagog într-un mediu educațional care necesită actualizarea instrumentelor pedagogice necesare aplicării paradigmei educației pentru toleranță.

**Obiectivele cercetării:**

1. Analiza temei toleranței ca valoare umană și a problematicii asociate formării cadrelor didactice din această perspectivă, printr-o abordare multidirecțională.
2. Constituirea bazei conceptuale pentru pregătirea inițială a cadrelor didactice în vederea asumării unei atitudini tolerante dar și a formării toleranței la elevi.

3. Evidențierea caracteristicilor care definesc contextul psihopedagogic de formare a cadrelor didactice prin relaționare cu paradigma educației pentru toleranță.
4. Crearea modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru abilitarea acestora în vederea aplicării abordării unei educații pentru toleranță la întregul proces instructiv-educativ desfășurat.
5. Experimentarea modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice prin intermediul cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

### **Metodologia cercetării**

Pentru atingerea obiectivelor stabilite s-au utilizat următoarele **metode de cercetare**: pentru dimensiunea teoretică: revizuirea și analiza literaturii metodice, psihologice, filosofice și pedagogice referitoare la tema supusă cercetării; aplicarea de analogii, generalizări, sinteze, interpretări, modelări la materialul empiric; pentru dimensiunea experimentală: observația, sondajul, testarea; conversația, interviul, metoda evaluărilor de către experți, experimentul. Prelucrarea rezultatelor cercetării s-a efectuat prin metodele statistice aplicate cu ajutorul softurilor digitale speciale.

**Baza epistemologică** a cercetării este reprezentată de principalele teorii din domeniul pedagogiei toleranței: viziunea lui Voltaire asupra toleranței sociale (Simon, 2000); toleranța psihofiziologică (Kuhn, 1999); toleranța interpersonală (Thomae, Birtel & Wittemann, 2016; Tucicov, 2001; Cara, 2011); toleranța interetnică (Reardon, 2010); toleranță religioasă / interconfesională (Macavei, 2004; Goraș-Postică, 2004; Goraș-Postică, 2010); toleranța de gen (Handrabura, 2006a, 2006b, 2004; Reardon, 2010; Goraș-Postică, 2004; Handrabura & Goraș-Postică, 2005; Ștefănescu, 2003); toleranța politică și etnică (Guzun, 2005); toleranță comunicativă (Cramarenco, 2010); toleranța pedagogică (Țurcan, 2015; Gray, 2016); pedagogia toleranței (Țurcan, 2013); pedagogia toleranței pozitive (Loewen, 2013; Pâslaru, 2013); toleranța ca derivă a identității persoanei (Pâslaru, 2003); cultura toleranței familiale (Cuznețov, 2013); educație pentru toleranță (Stan, 2005; Țurcan, 2014); toleranța la stres (Balțat, Șova, 2014); cercetările legate de pregătirea studenților pentru activitatea pedagogică (Cojocaru-Borozan, 2010; Dandara, 2012); teoria formării abilităților pedagogice în instituțiile de învățământ superior (Cristea, 2004; Blândul, 2013); lucrările despre autoeducație, autodeterminare, autodezvoltare, autorealizare (Bucun, 2004; Bolboceanu, 2007); teoria curriculumului universitar (Guțu, 2013; Pâslaru, 2003; Dandara, 2012 ș.a.); teoriile psihopedagogice de dezvoltare a individului (Piaget, 1972; Vâgotski, Leontiev, Petrovski, 1984); lucrările științifice ale reprezentanților pedagogiei umaniste și psihologice (Maslow, Rogers, Burns, Korczak, Freinet).

## **Noutatea științifică și originalitatea cercetării**

1. Analiza, descrierea și demonstrarea specificităților procesului de pregătire inițială a cadrelor didactice din perspectiva instrumentării acestora pentru formarea toleranței la elevi au condus la formularea unei serii de concluzii. Observațiile arată că procesul de pregătire a cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevi este mai eficient dacă se asigură alocarea de resurse temporale de minim un semestru de studii universitare, pe parcursul anului 3 din cadrul formării inițiale a viitorilor profesori pentru învățământul primar și preșcolar, sau a viitorilor profesori de oricare specializare. Formula de lucru presupune existența unor obiective-țintă: elaborarea și implementarea cursului academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* ca nucleu și transpunerea conceptului de educație pentru toleranță la mai multe nivele din formarea inițială a cadrelor didactice: la nivelul organizării disciplinelor de bază și a celor de specialitate; la nivelul disciplinelor psihopedagogice din planul de învățământ al modulelor de pregătire pentru cariera didactică; la nivelul organizării stagiilor de practică pedagogică unde cerința absolut necesară pentru reușita prezentei cercetări este diagnosticarea și activitatea particularizată cu elevii.
2. Stabilirea reperelor teoretice și circumstanțele psihopedagogice necesare construirii unui model de formare profesională a cadrelor didactice care să asigure succesul instruirii studenților care urmează module de pregătire pentru cariera didactică, în vederea instrumentării lor corespunzătoare pentru educația pentru toleranță:
  - s-a confirmat faptul că impactul așteptat al cursului elaborat și implementat *Educație interculturală în relație cu valorile toleranței* depinde în mod esențial de îmbinarea propice a componentelor sistemului educațional (stabilirea finalităților, selectarea conținuturilor și a strategiilor didactice), îmbinare care se face în conformitate cu regulile și principiile de instruire, cu luarea în considerare a datelor obținute din evaluarea nivelului de pregătire a studenților/viitori pedagogi pentru aplicarea abordării educației pentru toleranță în actul instructiv-educativ din sala de clasă;
  - au fost reliefate etapele necesare organizării activității studenților în sala de clasă cu elevii, respectiv: diagnosticare, prognosticare, design procesual, reflecție; aceste etape asigură planificarea unor activități reușite, consolidează motivația predării-învățării, îmbunătățesc calitatea actului educativ pentru toți cei implicați, cresc productivitatea muncii îndreptate asupra formării elevului, activând beneficiarii învățării în timpul orelor prin intermediul lucrului pe grupe sau echipe, stimularea implicării și participarea acestora la rezolvarea de probleme, asigurându-se

oportunitatea de a-și alege sarcinile de lucru și îndrumarea metodico-științifică necesară; aceste etape asigură, deasemenea, la studenții formați în acest fel, dezvoltarea unor calități personale și profesionale importante și ale unor abilități practice esențiale.

**Problema științifică** abordată și soluționată prin această cercetare este reprezentată de exploatarea principiilor sociale, psihologice și pedagogice care reglează formarea inițială a cadrelor didactice în vederea abilitării acestora din urmă pentru aplicarea paradigmei educației interculturale pentru valorile toleranței în activitățile specifice carierei didactice care vizează lucrul cu elevii, educație care constituie unul dintre factorii esențiali care asigură egalitatea de șanse și accesul nemărginit la educație al tuturor copiilor.

**Importanța practică** a prezentei cercetări este dată de faptul că modelul psihopedagogic bidimensional propus și bazat pe cursul academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* implică formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță. Modelul a fost aplicat în cadrul Universității „Vasile Alecsandri” din Bacău, România; modelul poate fi aplicat în formarea inițială a cadrelor didactice de orice specializare. Cursul academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* poate fi adaptat pentru formarea continuă a cadrelor didactice.

**Semnificația teoretică a cercetării** constă în:

- *dezvoltarea teoriei pedagogice* prin fundamentarea conceptului de toleranță ca și concept și dimensiune a educației interculturale, și analiza particularităților de formare a atitudinii de toleranță atât în context intercultural cât și la studenți și elevi;
- *dezvoltarea teoriei pedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în acord cu paradigma educației pentru toleranță* prin: evidențierea și exploatarea principiilor psihopedagogice pentru formarea inițială a cadrelor didactice în contextul educației pentru toleranță; crearea bazei teoretice pentru modelul psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi; realizarea proiectării necesară implementării cursului academic *Educație interculturală pentru valorile toleranței*;
- *elaborarea designului teoretic și experimental pentru formarea inițială a cadrelor didactice* din perspectivă psihopedagogică în contextul educației pentru toleranță prin: asigurarea corespondenței dintre designul experimentului pedagogic referitor la formarea inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi și evaluarea nivelului de pregătire a studenților pentru realizarea acestei educații.

**Implementarea rezultatelor cercetării** s-a realizat prin: aplicarea curriculumului

*Educație interculturală pentru valorile toleranței*, elaborarea manualului și a ghidului metodologic asociate cursului academic, utilizate în formarea inițială a cadrelor didactice de la Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, aceste rezultate putând fi implementate și în alte instituții de profil; abordarea și reorganizarea altor discipline psihopedagogice pentru a include aspect specifice educației pentru toleranță; introducerea de teme specifice educației interculturale cu accent pe valorile toleranței în programele de formare continuă a cadrelor didactice; publicațiile științifice și metodologice ale autorului.

**Aprobarea rezultatelor:** ideile, conceptele și argumentele care constituie baza cercetării, rezultatele și concluziile obținute sunt expuse în publicații științifice și articole prezentate la conferințe științifice naționale și internaționale; desemenea, cele de mai sus au fost prezentate și discutate în ședințele Departamentului de Științe ale Educației și a Seminarului Științific de Profil din cadrul Universității de Stat din Moldova, Chișinău.

**Publicații la temă:** Pe parcursul cercetării, au fost publicate 11 articole științifice ca unic autor și 4 în calitate de co-autor, dintre care 3 în revistă indexată Web of Sciences, și 12 articole în reviste indexate în baze de date internaționale, materiale ale conferințelor internaționale și cu participare internațională.

**Volumul și structura tezei.** Teza cuprinde introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie cu 273 de surse, 154 pagini text de bază, 9 anexe. Lucrarea conține 18 tabele, 10 de diagrame și 1 figură, cu excepția tabelelor din anexe. Rezultatele obținute în procesul de cercetare s-au concretizat în 14 articole științifice publicate în reviste științifice sau prezentate în cadrul conferințelor internaționale și cu participare internațională.

**Cuvintele-cheie:** educație interculturală, competență interculturală, educație pentru toleranță, atitudinea de toleranță, valori asociate toleranței, formarea cadrelor didactice, practică pedagogică, curriculum universitar.

#### **Sumarul compartimentelor tezei:**

În secțiunea **Introducere** se evidențiază actualitatea și importanța problemei abordate. Scopul și obiectivele cercetării au fost reliefate, alături de originalitatea și validitatea științifică a rezultatelor obținute, însemnătatea teoretică și importanța practică a cercetării, aprobarea publică a rezultatelor parțiale și finale.

În **Capitolul 1, "Poziționări teoretice privind pregătirea studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare"**, se analizează evoluția termenului de toleranță și, mai ales poziția acestuia ca dimensiune în cadrul educației interculturale, cât și particularitățile formării atitudinii de toleranță în context intercultural, împreună cu mecanismele de formare a toleranței la elevii claselor primare.

Bazele teoretice ale educației pentru toleranță au fost fundamentate în plan psihopedagogic pe baza unor abordări, cum ar fi: axiologice (Pâslaru, Cristea, Pichiu și Albuț); psihologic-sociale (Racu, Cristea); constructivistă (Joița); pedagogică umanistă (Cucos, Turcan, Handrabura). Toate aceste abordări susțin ideea că individul se formează și evoluează în procesul de activitate și comunicare cu alte persoane, iar aceste interrelaționări între indivizi diferiți generează specificități ale activității și comunicării. Pe baza acestor interacțiuni, care pot fi de muncă, joacă sau învățare, trăsăturile de personalitate evoluează; astfel, personalitatea este în continuă schimbare. Apartenența etnică configurează identitatea persoanei și orientează procesul cunoașterii psihologice prin implicarea noțiunilor de etnotip și conduită etnică; apartenența etnică este strâns legată și de tendința etnoafiliativă; etnicitatea dă naștere la trei grupe de motive, legate de necesități cum ar fi *apartenența etnică*, *identitate etnică pozitivă* și *protejare etnică*, iar în context educațional, *interacțiunea etnică* acționează ca un factor integrator (Siliștraru, Pâslaru). Referindu-se la identitatea omului și privind-o ca incluzând și identitatea etnică, Pâslaru (2003) subliniază și aspectul realizării sau nerealizării identității: identitatea nerealizată se manifestă prin incoerențe, deficiențe sociale, psihologice, educaționale cu originea în lipsa de iubire părintească în copilărie, incapacitatea de a iubi pe cineva cu întreaga ființă.

Procesele de învățare urmează un set de principii, concretizate sub formă de idei, norme și reguli; aceste principii ghidează și reglează activitatea instructiv-educativă, natura relației profesor-elev și specificul activității profesorului și elevului. În această ordine de idei, în capitolul dat se descriu particularitățile formării atitudinii de toleranță în context intercultural, la studenți – viitori pedagogi și la elevii din învățământul primar.

Aceste specificități sunt luate în considerare pentru analiza principiilor psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice din prisma educației pentru toleranță.

Capitolul 1 se încheie prin concluzii teoretice ca bază pentru continuarea cercetării.

**Capitolul 2, ”Poziționări conceptuale și metodologice de pregătire a studenților – viitorilor pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare”**, vizează evidențierea reperelor conceptuale (de natură filosofică, socială, culturală și interculturală, psihologică și pedagogică) referitoare la organizarea formării inițiale a cadrelor didactice. Deasemenea, se elaborează fundamentele teoretice și practice pentru Modelul psihopedagogic bidimensional de pregătire a studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi cu accent pe două axe de intervenție: pregătirea studenților din prisma educației pentru toleranță *versus* educarea atitudinii de toleranță interculturală la elevi. Modelul elaborat cuprinde: cerințe generale ale sistemului care se reflectă în direcțiile asumate ca bază pentru formarea inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței; particularitățile psihologice și pedagogice care conturează

modalitatea de design al pregătirii inițiale a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi.

Modelul psihopedagogic bidimensional de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi manifestă două funcții esențiale: funcția cognitivă, prin faptul că este un instrument de cunoaștere; funcția formativă, prin faptul că este un instrument de formare.

În **Capitolul 3, "Validarea experimentală a modelului pedagogic"**, se prezintă, în detaliu, specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării. Modelul psihopedagogic bidimensional de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru realizarea predării-învățării centrate pe formarea atitudinii de toleranță a elevilor din învățământul primar este descris din prisma elementelor de complexitate și multidirecționalitate. Elaborarea acestui model s-a făcut în baza factorilor cu rol și impact asupra condițiilor de pregătire a studenților pentru învățarea interculturală ca mobil al achiziționării și internalizării valorile toleranței.

Se evidențiază componenta metodologică, didactică și curriculară ca cerința de bază pentru realizarea procesului de instruire proiectat ; această componentă reflectă, de fapt, impactul factorilor sociali, culturali, psihologici și pedagogici implicați în actul de învățare. În acest capitol se descriu: procesul de implementare al experimentului pedagogic, rezultatele obținute, concluzii pe baza interpretării rezultatelor.

Lucrarea se încheie cu prezentarea **concluziilor generale și a recomandărilor** pentru factori de decizie implicați în procesul educațional, cadre didactice, studenți și cercetători științifici.



# 1. POZIȚIONĂRI TEORETICE PRIVIND PREGĂTIREA STUDENȚILOR PENTRU EDUCAREA TOLERANȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

## 1.1. Toleranța: concept și dimensiune a educației interculturale

*Toleranța* (lat.: tolerare = a suporta) este un termen social, etic și religios aplicat la o colectivitate sau la un individ, care definește respectul libertății altuia, a modului său de gândire și de comportare, precum și a opiniilor sale de orice natură (politice, religioase etc.).

*Toleranța* este definită ca *atitudinea* cuiva care recunoaște legitimitatea unor comportamente politice, morale sau religioase diferite de cele proprii. Problema toleranței a apărut în mediul religios, când reforma protestantă a pus problema unei conviețuiri pașnice între oameni de confesiuni diferite. Tradiția umanistă, prin Erasmus din Rotterdam și Sf. Thomas Morus, a adus fundamentări serioase teoriei toleranței religioase, evidente mai ales în cazul protestanților anabapțiști (cu o segregare rigidă între sfera ecleziastică și cea statală. *Scrisoarea despre toleranță* a lui Locke (1685) a fost decisivă în acest sens: toleranța este recomandată ca reacție la un comportament inadecvat. Către sfârșitul secolului al 17-lea, în lumea anglo-saxonă au avut loc primele aplicări practice ale toleranței, prin constituția democratică a statului Pennsylvania (1682) și *Actul de toleranță* al lui William III (1689). Principiul s-a afirmat, însă, complet, abia în secolul al 18-lea prin iluminism: documente esențiale de referință au fost, în acest sens, *Tratatul despre toleranță* al lui Voltaire (1763) și *Declarația drepturilor* americană (1776) și franceză (1789). În secolul al 19-lea, toleranța a devenit o componentă fundamentală a gândirii liberale și a început să fie adoptată, deși cu unele limite, în doctrina Bisericii, începând cu papa Leon XIII.

Cercetările asupra termenului de *toleranță* includ teorii, concepte, idei, opinii, sugestii în domeniul psihopedagogiei, psihologia socială, psihologia educației, pedagogia culturii emoționale, filosofia educației etc. Rezultatele epistemologice ale cercetării sunt reprezentate de: *teorii sociologice* (E. Durkheim); *teoria interacțiunii sociale* (T. Felson); *teoria conflictelor* (M. Weber), *teoria frustrării-agresivității* (S. Dollard, M. Berkowitz); *teoriile educației - teoria constructivismului* (P. Bourdieu); *teoria culturii emoționale* (Ch. Darwin, P. Ekman), *teoria maximizării afective* (M. Hammond); *teoria disciplinării emoționale* (Ch. Manz); *teoria educației bazată pe inteligența emoțională* (D. Goleman); *teoria pedagogiei toleranței* (L. Țurcan, E. Gray); *teoria muncii emoționale*; *teoria culturii emoționale, metodologia cercetării și tehnologia dezvoltării culturii emoționale, teoria pedagogiei culturii emoționale* (D. Chabot, M. Cojocaru-Borozan).

*Domeniul semantic* al noțiunii de *toleranță* a fost îmbogățit cu sintagmele ancorate științific în domeniul pedagogiei toleranței: viziunea lui Voltaire asupra *toleranței sociale* (Simon, 2000: xiii); *toleranța psihofiziologică* (Kuhn, 1999: 296); *toleranța interpersonală* (Thomae, Birtel & Wittemann, 2016; Tucicov, 2001; Cara, 2011); *toleranța interetnică* (Silistraru, 2003; Reardon, 2010); *toleranță religioasă / interconfesională*; Macavei, 2004; Goraș-Postică, 2004; Goraș-Postică, 2010); *toleranța de gen* (Silistraru, 2003; Reardon, 2010; Goraș-Postic, 2004); *toleranța politică și etnică* (Guzun, 2005); *toleranță comunicativă* (Cramarenco, 2010); *toleranța pedagogică* (Țurcan, 2015; Gray, 2016); *pedagogia toleranței pozitive* (Loewen, 2013; Pâslaru, 2013); *toleranța ca derivă a identității persoanei* (Pâslaru, 2003); *cultura toleranței familiale* (Cuznețov, 2013); *educație pentru toleranță* (Stan, 2005); D. Toe (2013); *toleranța la stres* (Balțat, Șova, 2014); *pedagogia toleranței* (Țurcan, 2013); *educație pentru toleranță* (Țurcan, 2014). În culturi diferite, conceptul de toleranță este interpretat diferit.

Similar în sens și analog cu conceptul de toleranță, în România apare termenul *răbdare*. Conceptul de *răbdare* a generat sensul de a îndura, a manifesta insistență și rezistență față de o anumită activitate; astfel, putem asocia sensurile toleranței cu *autocontrolul* și *discernământul voluntar*. Toleranța este interpretată diferit în limbile popoarelor lumii. Prezintă înțelesul acestui termen în următoarele limbi: *română* - acceptare, respectare, îngăduință, rezistență; *franceză* - acceptarea modului diferit de gândire și acțiune; *spaniolă* - abilitatea de a accepta idei și opinii diferite de cele proprii; *engleză* - dorința de a fi simpatic, răbdător în legătură cu alte idei; *rusă* - calitatea de a suporta ceva sau pe cineva, a fi stăpân pe sine, rezistent, a accepta, a lua în considerare opiniile altora; *chineză* - să permită, să accepte, să fie generos; *arabă* - iertare, indulgență, blândețe, caritate, compasiune, bunăvoință, răbdare. Toate aceste semnificații, deși diferite la primă analiză, indică totuși o direcție comună în interpretarea esenței științifice a conceptului de toleranță” (Dobrescu, 1998: 231), respectiv ideea de (efort conștient/inconștient) cunoaștere, înțelegere și acceptare a noului, a celui diferit.

*Dicționarele* includ un sistem de alte semnificații care ne sprijină în descifrarea conotațiilor mai profunde ale termenului de *toleranță*: indulgență, atitudine indulgentă, abilitatea organismului de a suporta influențe negative ale diferiților factori de mediu; a accepta alte opinii, convingeri și comportamente (*Dicționar explicativ al limbii române*, 2003); în *filozofie*, toleranța este definită ca acceptarea înțeleaptă a opiniilor opuse, integrarea în credințele personale a frumosului, a frumuseții, a adevărului; indulgența din evaluări prin reflecții profunde și detaliate (*Dicționar de psihologie*, 2001); respectarea ideilor sau sentimentelor opuse, atitudinea de a recunoaște dreptul celorlalți de a se comporta și de a gândi diferit, particularitățile organizării

comportamentului uman în condiții nefavorabile de activitate profesională și viața de zi cu zi (*Dicționar de pedagogie*, 1998); lipsa reacției violente la factorii distructivi ca rezultat al scăderii sensibilității, abilitatea de a rezista, de a suporta sau de a nu se supune influențelor negative ale altor persoane, absența sau slăbirea răspunsului la factorii negativi prin reducerea sensibilității la efectele sale, acceptarea comportamentelor, credințelor și valorilor altora, toleranța la stres, tensiune, durere etc. (*Dicționar de psihologie*, 2001); fenomenul comunicării interpersonale în care subiectul comunicării are particularitățile individuale ale interlocutorului, acceptându-l fără a-și exprima nemulțumirea; existența afinităților care măresc nivelul de acceptare (*Dicționar de sociologie*, 2001).

Studiul semnificației toleranței ne ajută să ajungem la concluzia că ea este percepută nu numai ca o *valoare a lumii contemporane*, ci și ca *efect al educației* (Neculau, 2011: 34).

Toleranța poate fi definită ca bun simț, ca lipsa egoismului în efortul de autocenzură și de asumare a unei gândiri deschise, căutătoare, menite să ne ajute să înțelegem că semnificația și importanța lucrurilor concrete și abstracte, a diverselor aspecte ale vieții sunt relative. Lipsa unei atitudini tolerante se manifestă ca egoism; egoismul, sinonim cu individualismul extrem, narcisismul, egotismul, zgârcenia materială și emoțională reprezintă cauza tuturor relelor din lume. Dorința de cunoaștere, un spirit deschis spre înțelegere și comunicare, o gândire neîngrădită sunt factori care încurajează și condiționează existența și manifestarea toleranței în comportament. Acolo unde există toleranță, diferențele se regăsesc în echilibru și armonie. Toleranța s-a dovedit a fi atât o necesitate *de ordin etic* dar și una de ordin politic și juridic: pacea este posibilă datorită toleranței, iar educației pentru pace i s-a mai spus și educație pentru toleranță. Toleranța nu înseamnă concesie, condescendență sau indulgență față de fapte care atentează la binele și pacea celuilalt. Este important să definim toleranța ca o atitudine pozitivă activă bazată pe recunoașterea drepturilor și libertăților universale ale omului. Atunci când aceste drepturi și libertăți, împreună cu valorile asociate sunt încălcate, nu se poate invoca recursul la toleranță. Astfel, toleranța este manifestată de către indivizi, grupuri și state, fiind pârghia care susține drepturile omului, pluralismul (inclusiv, pluralismul cultural), democrația și Statul de drept. Dogmatismul și absolutismul sunt combătute prin discursul toleranței bazat pe respectarea valorilor umane universal valabile.

Respectarea drepturilor omului impune intoleranță față de nedreptatea socială; ființele umane sunt caracterizate de diversitate la nivelul aspectului fizic, al modurilor de exprimare, comportament, al valorilor și al întregului lor context de trai; dreptul de a trai în pace și de a fi ceea ce sunt trebuie asigurat. Toleranța înseamnă și asigurarea dreptului la opinie personală.

Într-o societate globală, marcată de mondializarea economiei și accelerarea fenomenelor de migrație a persoanelor, toleranța se cere prezentă ca un catalizator pentru toate schimbările ce caracterizează nu doar ființa umană, ci și societatea alcătuită din ființe umane diverse. Nu mai există aproape nicăieri în lume un context care să nu fie caracterizat de diversitate, iar intoleranța și riscul de confruntări sunt o amenințare pentru orice regiune; aceste regiuni amenințate de conflicte rezultate din diferențe culturale nu se mai rezumă doar la unele țări izolate, ci privesc zone însemnate de pe harta lumii.

Este necesară manifestarea toleranței atât la nivel de relații între indivizi cât și în cadrul familiei și a comunității. Școlile, universitățile, centrele de educație non-formală, familia și locul de muncă trebuie să promoveze toleranța și atitudini deschise față de opinii diferite, astfel încât să se creeze o societate caracterizată de solidaritate și respect reciproc. Mijloacele de informare în masă pot juca un rol semnificativ constructiv, în acest sens, favorizând dialogul și dezbaterile libere și deschise, diseminând valorile toleranței și evidențiind pericolul indiferenței față de expansiunea ideologiilor și grupurilor extremiste, intolerante. În toate trebuie întreprinse măsuri în vederea asigurării egalității în demnitate și drepturi pentru grupuri și indivizi, pretutindeni oriunde este necesar.

Toleranța activă este strâns legată de grupurile vulnerabile dezavantajate din punct de vedere economic sau social; toleranța activă se manifestă în asigurarea protecției legii și a măsurilor sociale (locuință, muncă și sănătate) pentru aceste grupuri vulnerabile, în respectarea autenticității culturilor și valorilor lor și facilitării, în promovarea și integrarea lor profesională și socială prin asigurarea accesului la un parcurs educațional cât mai continuu.

Pentru abordarea concretă a educației pentru toleranță în școală, este nevoie să cunoaștem *abordările psiho-pedagogice ale conceptului de toleranță*.

Clarificarea apariției conceptului de toleranță în calitate de problemă pedagogică solicită o abordare diacronică a conceptului de toleranță în literatura științifică, pentru ilustrarea numeroaselor înțelesuri atribuite acestei noțiuni pe parcursul evoluției sale, reliefarea componentelor și a modificărilor la nivel lexical. În continuare vom aborda evoluția conceptului de toleranță din prisma următoarelor dimensiuni: etimologic, istoric, psihologic și social.

Conform abordării și interpretărilor *istorice*, sensul toleranței a fost clasificat ca răbdare, tendință și capacitate de a stabili și întreține comuniunea cu oamenii în spiritul umilinței promovate prin intermediul ritualurilor și valorilor religioase. Astfel, toleranța este consecința unei gândiri raționale, echilibrate menită să susțină funcționarea unei comunități și supraviețuirea membrilor acesteia în bună înțelegere, într-un proces evolutiv de descoperire treptată, graduală a realității obiective și subiective.

La nivel *social*, conceptul de toleranță este folosit cu referire la toleranța etnică, politică, de gen, etc. Cu semnificația de răbdare, literatura vehiculează termenul de toleranță psihosocială, iar rezistența fizică se numește toleranță psihofiziologică. Respectarea normelor de conviețuire socială și înțelegerea comportamentului uman necesită un anumit grad de atitudine auto-educativă și autocenzură. Din perspectivă sociologică, toleranța înseamnă “acceptarea faptului că oamenii sunt diferiți și dețin o poziție individuală cu anumite motive și justificări este definiția toleranței în sociologie” (*Dicționar de sociologie*, 2001: 22). În planul manifestărilor concrete, toleranța se înfățișează ca puterea de a accepta pe *celălalt*, acest *celălalt* fiind definit de un sistem diferit de valori, un ansamblu diferit de credințe și moduri/coduri de gândire și de conduită diferite; conștientizarea dreptului de a fi diferit; “căutarea celui alt *din interior*, tratând lumea din ambele puncte de vedere: a mea și a celui alt” (Cucoș, 2013: 45).

În sensul *psihologic*, toleranța denotă “respectarea ideilor sau a sentimentelor contrare celor personale, capacitatea organismului de a suporta inconveniențe fără a prezenta semne de comportament agresiv” (*Dicționar de psihologie*, 2001: 80). Toleranța, abordată din perspectiva domeniului psihologiei, adică definită ca referindu-se la trăsături de personalitate cum ar fi orientarea pozitivă / empatia, stabilitatea psihologică, se constituie într-un adevărat “mecanism de autoapărare bazat pe diminuarea sensibilității la influența factorilor externi nefavorabili” (Belasheva & Petrova, 2016: 3368). Abordarea psihologică a toleranței ne este utilă în cercetarea noastră. Dacă privim toleranța ca pe o trăsătură a personalității umane, atunci internalizarea unor valori culturale emoționale interacționează cu trăsăturile de personalitate, generând o anumită orientare a personalității, pozitivă, dacă valorile sunt pozitive și negativă dacă valorile sunt negative sau, mai degrabă, non-valori. Toleranța nu trebuie să fie confundată cu libertatea definită ca acceptarea fenomenelor sociale inacceptabile, indulgența exagerată și, spre deosebire de empatie, toleranța este caracterizată de trăsăturile sale reflexive. Toleranța înseamnă respect, acceptare și apreciere a bogăției și diversității culturilor lumii noastre, modalități de exprimare a ființelor umane (Boghian, 2016: 136).

Literatura în domeniul *pedagogiei* pentru toleranță avansează diferite abordări (axiologice, filosofice, pedagogice, sociologice, umaniste) ale conceptului de *toleranță* care clarifică problemele prioritare în cercetarea toleranței pedagogice.

Din punct de vedere *axiologic*, toleranța este abordată ca *o valoare umană generală*: valoarea termenului desemnează toate lucrurile care sunt relevante pentru om; un lucru este recunoscut ca valoare numai atunci când omul este personal legat de acest lucru; toleranța este o formă de interacțiune umană impusă de coexistența socială. Valorile educației folosesc tot felul de valori create sau necreate de om, cu condiția să reprezinte mesajul promovat de teleologie,

conținut, metodologie și epistemologia educației (Pâslaru, 2003: 104). Datorită experienței umane, valorile toleranței susțin evoluția societății.

Cercetătorii contemporani încearcă să clarifice originea și conținutul valorilor, a criteriilor de selecție a modului în care acestea devin interiorizate conștiință și manifestate în comportamentul individual al ființelor umane. În mod constant, pe parcursul întregii vieți, oamenii au de făcut alegeri responsabile (Pichiu & Albuț, 1994: 68). Manifestarea unui anumit nivel de educație al unei societăți depinde de reflecția asupra unor valori fundamentale ale omeniției și de eforturile de a transpune aceste valori în comportamente umane, de zi cu zi, la nivel de individ. Astfel, ca valoare care se transpune în atitudine și se manifestă prin comportament, toleranța nu este înnăscută ci dobândită prin educație, ceea ce o clasează ca una dintre finalitățile educației. Din punct de vedere pedagogic, toleranța este mai degrabă atât mijlocul cât și scopul educației, definite și manifestate ca recunoașterea, conștientizarea și respectarea tuturor ființelor umane în integritatea lor (Cristea, 2004: 19). Toleranța este, prin urmare, o valoare generală a învățământului (Reardon, 2004: 103). Demersurile educaționale care vizează pacea, drepturile omului și democrația reprezintă acțiuni instructiv-educative axate pe valori (educație axiologică). Recursul ființei umane la un sistem valoric ca la un sistem de ghidaj existențial reprezintă un indicator al maturității psihologice. Exploatarea principiului pozitiv în educație scoate la suprafață și promovează un sistem de valori din categoria binelui, frumosului, adevărului, justiției și libertății, acestea fiind, simultan, nu doar valori ale unei existențe individuale pozitive, ci și valori pentru o existență socială pozitivă, constructivă a unei comunități, societăți. Însă, datorită naturii interpretabile și abstracte a valorilor, cadrele didactice au întâmpinat deseori probleme în transmiterea de valori umane către elevi; un alt motiv pentru acest lucru este și faptul că părinții pot percepe valorile unui anumit tip de educație, diferit de cel în care au evoluat ei, ca reprezentând o amenințare la adresa valorilor pe care se străduiesc să le formeze la copiii lor (Pâslaru, 2003: 105). De multe ori, copiii s-au arătat mai deschiși și mai toleranți față de diversitate, comparativ cu părinții lor. În timp ce filozoful german Fr. Nietzsche vede personalitatea umană ca o valoare supremă, scopul educației fiind să formeze un om apt de a crea noi valori, Platon operat prima clasificare a valorilor în baza criteriului binelui superior și anume, exploatarea potențialului unic al individului, o abordare foarte modernă a ceea ce ar trebui să constituie țelul actului educativ. Aristotel, la rândul lui, a subliniat importanța educației pentru a putea accesa o viață demnă: toate cele trei părți ale sufletului (fizic, voluntar, intelectual) trebuie educate pentru a forma un om virtuos. După Platon, valorile sunt, de fapt, calități *in sine*, idei care transcend lumea sensibilă și care, împreună cu alte idei, formează o *lume a ideilor* condusă de valorile frumuseții, adevărului, o lume la care omul trebuie să dobândească

acces prin educație (Cristea, 2004: 49) . În teoria sa de idei, Platon a dezvăluit o perspectivă axiologică asupra sistemului său de *natură a valorilor*. Binele este cea mai mare valoare urmărită de om și, în același timp, criteriul de evaluare a calității omului (Aiftinică, 1994: 40). Reluând ierarhia valorilor oferite de T. Vianu, Pâslaru a diferențiat principalele valori pe care educația le formează la anumite vârste: “valori vitale - vârsta copilăriei fragede; valori vitale și morale - de la o vârstă fragedă; vitale, morale și religioase - vârsta copilăriei mici; vitale, morale, religioase și teoretice - vârsta adolescenței timpurii; vitale, morale, religioase, teoretice și estetice - vârsta adolescenței mature; vitale, morale, religioase, teoretice, estetice, juridice, politice și economice - vârsta de maturitate” (Pâslaru, 2003: 205).

Conform definițiilor din domeniul *psihologiei sociale*, sensul toleranței variază între limitele acceptării pasive a unei situații sau comportament anormal sau inadecvat și reacțiile defăimătoare, defensive și normative. Conform definițiilor din domeniul psihologiei clinice, toleranța reprezintă lipsa reacțiilor inadecvate sau absența simptomelor patologice atunci când persoana este supusă unui anumit grad de excitație sau stimulare. În științe politice, toleranța este definită ca “opțiunea deliberată a cuiva care posedă puterea și cunoștințele necesare, să nu împiedice sau să controleze orice comportament cu care nu este de acord”, această definiție aplicându-se indivizilor, instituțiilor, societății; în acest sens, toleranța se bazează pe norme axiologice, în special educația pentru toleranță, pentru ordinea morală, pentru că altfel a tolera ar fi echivalent cu a permite unui lucru rău să se întâmple; prin urmare, “toleranța poate fi totuși distinsă de consimțământul simplu” (Cristea, 2004: 29). Toleranța “ghidează modul de gândire al celuilalt în situații dificile când înțelegerea este de ajutor”; toleranța implică confruntarea permanentă a credințelor, stereotipurilor gândite, ideilor preconcepute astfel încât mintea să fie pregătită să accepte idei diferite, opinii și modalități de a fi ale altora (Racu, 2005: 87).

O abordare *sociologică* reamintește sensul termenului de toleranță ca fiind atitudinea de a suporta ceva (exemplul negativ al caselor de toleranță în Occident). Modelul evocat de utilizare a conceptului este dezavantajos pentru generațiile în procesul de formare în condițiile sociale actuale, avansând provocările și problemele care necesită o mobilizare optimă a actorilor educaționali, deoarece există riscul de interpretare greșită a valorilor culturii sociale toleranță.

**Modelul constructivist de toleranță** studiază personalitatea umană din următoarele perspective: (a) perspectiva personalității – personalitatea este privită ca o sinteză bio-psiho-socio-istorică și culturală, finalitatea dinamicii dezvoltării personalității fiind acțiunea, valorizarea, integrarea și afirmarea în realitatea socială; așadar, succesul personalității este determinat de eficiența socială; prin urmare, adoptarea personalității nu poate fi concepută în afara socialului, ceea ce aduce atingere dezvoltării individului, modelarea comportamentului și a

stilului său de gândire; (b) perspectiva anturajului – anturajul contribuie în mod semnificativ la construirea setului de valori al copilului, anturajul manifestând concret în viața socială a individului un sistem de valori convențional prin intermediul familiei, bisericii, școlii, instituțiilor sociale; (c) perspectiva societății – autoritatea instituțiilor sociale se reflectă, concret, în stratificarea socială a societăților umane în funcție de diverse criterii (Joița, 2008: 127).

Revizuirea literaturii ne-a permis să realizăm o analiză comparativă a diferitelor definiții ale toleranței pentru a putea evidenția asemănările și diferențele dintre opiniile pedagogice privind toleranța (Tabelul 1.1).

**Tabelul 1.1.** Definiții ale conceptului de toleranță din perspectivă pedagogică

Autori	Toleranța – definiții
Afdal (2004)	Toleranța este o virtute, un must-have pentru toți profesorii; un profesor tolerant este un profesor capabil.
Cojocariu (2006)	Toleranța-un termen social, etic și religios care poate defini un grup sau un individ, care desemnează respectul pentru libertatea celorlalți, modul lor de gândire și comportament, precum și opiniile lor de orice natură (politice, religioase etc.). Toleranța este o valoare centrală a educației din secolul al XXI-lea.
Cojocariu (2004)	Toleranța este o valoare centrală a educației din secolul al XXI-lea.
Cramarenco (2010)	Toleranța implică orientarea pozitivă a comportamentului afectiv al partenerilor în cuplul familial, ceea ce reprezintă un indicator serios al nivelului culturii emoționale a familiei, atât în dimensiunea intrapersonală, cât și în dimensiunea interpersonală.
Cristea (2004)	Toleranța este definită la nivelul științei politice, adică opțiunea deliberată a cuiva care posedă puterea și cunoștințele necesare pentru a nu împiedica sau a face față vreunui comportament cu care nu este de acord.
Cucuș (2008)	Capacitatea de a accepta pe celălalt ca purtător/ exponent al altor valori.
Cuznețov (2013)	Cultura toleranței familiale include: percepția adecvată și conștientă a realității, absența prejudecăților, acceptarea eului, a altora așa cum sunt, spontaneitatea manifestărilor, simplitatea și naturalețea; prietenie cu alte personalități care se auto-actualizează; un cerc larg al relațiilor umane, deschiderea spre colaborare;



	Sspiritul democratic în interacțiuni; dorința de a învăța de la alții; acceptarea altor opinii, simțul filosofic al umorului; credințe morale, atitudini de valoare stabilă.
Goraș-Postica (2004)	Toleranța față de persoană și toleranța față de faptă / comportament, la anumite lucruri din mediul înconjurător sunt aspecte care trebuie delimitate, căci conform principiilor toleranței, respectăm și acceptăm persoana ca individualitate umană, dar nu vom tolera comportamente indecente, acțiuni care sfidează valorile morale și dăunează celorlalți sau drepturilor și libertății celorlalți.
Handrabura (2006)	Toleranța este echidistantă, reflexivă și inofensivă și implică o anumită reacție la intoleranță. Persoanele tolerante au o identitate puternică și sunt deschise.
Hopkins (2004)	Toleranța creează condiții pentru a reduce utilizarea stereotipurilor și acceptarea diferențelor culturale.
Likona (2016)	Toleranță - o virtute esențială a civilizației: “Toleranța ca virtute etică nu ne obligă să acceptăm credințele sau comportamentele altor persoane. Toleranța ne cere să respectăm demnitatea umană și drepturile omului ale fiecărei persoane, inclusiv libertatea legitimă de conștiință. Libertatea conștiinței nu este totuși absolută. Este libertatea de a face alegeri morale personale atâta timp cât aceste alegeri nu încalcă drepturile altora și nu subminează binele comun” (p. 2).
Loewen (2013)	Toleranța se manifestă ca abilitatea de a construi și menține pacea între popoare. Toleranța se bazează pe educație; toleranța se află în proces de continuă extindere, însă această extindere este dirijată de valorile asociate demnității și integrității umane.
Pâslaru (2009)	Toleranța este o parte din identitate, este conștientizarea și acceptarea celuilalt.
Reardon (2004)	Toleranța este o regulă psihologică a comportamentului comunicativ al individului; o necesitate pentru supraviețuirea în cadrul complexității și diversității societății umane.
Șahin (2011)	Toleranța dă viață diferitelor societăți în care trăim. Aceasta face posibilă diversitatea societății. Pentru o comunicare sănătoasă, trebuie să manifestăm toleranță și să dobândim înțelepciune pentru a tolera pe celălalt. Apoi devine necesar să se stabilească un proces de comunicare funcțional bazat pe dragoste

	reciprocă, respect, încredere și înțelegere. Toleranța este o noțiune legată de cultură.
Stan (2004)	Educația implică pozitivitate; toleranța este una dintre ipotezele educației. A fi tolerant înseamnă a alege să râzi în loc să critici, ca mod de contracare a primejdiilor, de atingere a obiectivelor personale și/sau de grup pentru progresul social și economic al tuturor.
Toes (2013)	Toleranța pedagogică este o competență profesională definită ca rezistență fiziologică, psihologică și socială la diversitatea și complexitatea ce caracterizează mediul socio-educational.
Tucicov- Bogdan (2001)	Toleranța nu înseamnă concesi, indulgență sau renunțare la propriile convingeri. Toleranța este absolut necesară în familie, școală și societate.
Țurcan (2013)	“Educația pentru toleranță este o nouă dimensiune a educației, care prin obiective specifice, conținut și strategii asigură dezvoltarea valorilor umane ale toleranței (acceptarea diversității, empatiei)”.
Voltaire (2010)	Toleranța - atributul umanității.

Pentru a susține scopul cercetării noastre și a aduce educația toleranței în plan concret, este nevoie să încadrăm conceptul de toleranță ca dimensiune a unei discipline universitare. Literatura în domeniu ne susține să elaborăm o argumentare care evidențiază educația pentru toleranță ca dimensiune a educației interculturale.

Toleranța ca valoare-cheie poate constitui un posibil răspuns al educației și al finalităților acesteia la procesele tensionate de transformare cu care se confruntă societatea la începutul acestui mileniu. Educația pentru toleranță poate oferi soluții la problemele apărute în societatea de astăzi, asaltată de provocări economice, politice, de mediu, medicale, climatice și ideologice care au depășit granițele naționale și regionale, un mediu în care indivizii, grupurile și persoanele care se simt, gândesc și acționează în mod diferit interacționează și își exprimă identitatea.

Educația are o determinare socială de necontestat, fiind pusă în practică de către fiecare societate în așa fel încât să răspundă nevoilor și posibilităților sale, pe baza cererilor și circumstanțelor. Prin urmare, analiza educației contemporane ar trebui să ia în considerare caracteristicile societății globale precum și cele particulare ale societăților în care se desfășoară. Reflectând asupra particularităților societății de astăzi, Clubul de la Roma a sintetizat și a

introdus conceptul de problematica lumii contemporane. Acesta se referă la un set de aspecte definit de caracteristici cum ar fi urgență, complexitate, contradicție, interdisciplinaritate, gravitate și scară planetară, o zonă care se extinde mereu pentru a include și mai multe probleme. Aceste *noduri* dilematice au fost numite probleme globale ale omenirii și chiar structura relațiilor lor definește problemele lumii contemporane, incluzând aspecte cum ar fi degradarea mediului, resursele limitate, criza alimentară, boom-ul populației, amplificarea conflictelor, proliferarea armelor sofisticate, crizele morale, *intoleranța*. Conceptul de problematică a lumii contemporane ridică interogații cu privire la capacitatea actuală și viitoare a ființelor umane de a face față provocărilor enumerate mai sus. *Cum ar trebui realizată astăzi educația pentru a pregăti indivizii în mod adecvat pentru abordarea cu succes a acestui context problematic* reprezintă doar una dintre întrebările implicite sau explicite care apar din ce în ce mai des printre dilemele educatorilor, tocmai ca expresie a unor astfel de preocupări.

Soluțiile educaționale prezentate în contextul discuțiilor din ce în ce intense cu privire la o *criză morală a educației*, care caută posibile căi de remediere pot fi rezumate după cum urmează (Cojocariu, 2004):

- schimbarea paradigmei educaționale, a căilor generale de înțelegere, proiectare și realizare a educației;
- extinderea domeniului de aplicare și conținutul educației prin apariția și punerea în aplicare a noilor educații;
- inovații în proiectarea și punerea în aplicare a educației - educație permanentă și auto-educare.

Noile educații reprezintă răspunsul cel mai relevant și util al sistemelor educaționale la imperatiile care decurg din problematica lumii contemporane. Articulat în jurul valorii de toleranță, educația interculturală este considerată a fi una dintre aceste noi educații capabile să ofere oamenilor puterea de a face față provocărilor de zi cu zi.

În conformitate cu drepturile omului, practica de toleranță nu înseamnă nici tolerarea nedreptății sociale, ori a comportamentelor agresive, distrugătoare, nici renunțarea la convingerile proprii și nici facerea de concesii în acest sens. Aceasta înseamnă acceptarea faptului că ființele umane sunt în mod natural diferite în înfățișare, situație, vorbire, comportament și valori, au dreptul de a trăi în pace și de a fi așa cum sunt ele. De asemenea, aceasta înseamnă că nimeni nu ar trebui să-și impună propriile lor păreri asupra altora prin forță. În lumea modernă, toleranța este mai necesară decât oricând. Trăim într-o epocă marcată de globalizare a economiei și a mobilității accelerate, comunicare, integrare și interdependență, migrație la scară largă și strămutarea populației, urbanizare și schimbări în structurile sferei

sociale. Deoarece nu există nici o parte a lumii care să nu se caracterizeze prin diversitate, escaladarea intoleranței și conflictele constituie o amenințare potențială în orice regiune, o amenințare universală, care nu se limitează doar la o anumită țară.

Educația este cel mai eficient mijloc de prevenire a intoleranței și *educația interculturală* este una dintre modalitățile cele mai relevante pentru promovarea unei atitudini tolerante și construirea toleranței ca valoare-cheie pentru grupuri mai largi de oameni. Primul pas în educație pentru toleranță este de a preda drepturile și libertățile omului și individuale fiecărei persoane, în scopul de a se asigura faptul că acestea sunt respectate, precum și promovarea voinței de a proteja drepturile și libertățile altora. Educația în sensul de a fi tolerant ar trebui să fie considerată un imperativ urgent; de aceea, metodele sistematice și raționale de predare a toleranței ar trebui promovate pentru a aborda sursele culturale, sociale, economice, politice și religioase ale intoleranței, principalele rădăcini ale violenței și excluderii. Politicile și programele de toleranță vizează relațiile dintre indivizi, grupuri etnice, sociale, culturale, religioase și lingvistice și între națiuni. Educația pentru toleranță are drept scop contracararea influențelor care duc la teamă și excluderea altora, și ar trebui să ajute tinerii să-și dezvolte capacitatea de a-și formula propria opinie, o gândire critică și o judecată în termeni de etică. La nivel mondial, trebuie să fie activate programe de cercetare în domeniul științelor sociale și educației pentru toleranță, a drepturilor omului și non-violență. Acest lucru înseamnă o atenție specială acordată îmbunătățirii formării cadrelor didactice, a programelor, conținutului manualelor, cursurilor și a altor materiale educaționale, inclusiv a noilor tehnologii educaționale, pentru formarea cetățenilor activi și responsabili, deschiși spre alte culturi, în măsură să aprecieze valoarea libertății, respectul demnității umane și diferențele dintre indivizi și să prevină conflictele sau să le rezolve prin mijloace non-violente.

Cu toate acestea, conceptul de *diversitate* este o categorie vastă a eticii care poate cuprinde în mod egal sinucigașii, site-uri de internet de ură sau culturi care oprimă femeile, împreună cu asociațiile și organizațiile care luptă pentru pacea mondială sau a drepturilor copilului. Prin urmare, trebuie să se facă distincția între diferitele forme de diversitate, înainte de a proceda la promovarea unei atitudini deschise față de ea, în special în cazul în care acest lucru se va face prin intermediul unor programe sau cursuri educaționale instituționalizate. Potrivit lui Likona (2016: 3-4), claritatea conceptuală și onestitatea intelectuală ne ajută în a distinge între trei tipuri de diversitate:

1. *diversitate pozitivă*, referindu-se la diferite rase, grupuri etnice și punctele forte culturale care pot fi prezente/ vizibile în sălile de clasă sau comunități;

2. *diversitatea negativă*, făcând referire la sistemele de credință care aprobă ura, încălcarea drepturilor omului și care se dorește să fie respinse de către toate persoanele raționale, pe baza unor motive morale;
3. *diversitate controversată*, legată de problemele asupra cărora oamenii nu cad de acord, de exemplu, avortul sau raportul adecvat pentru intimitate sexuală.

Prin urmare, educația pentru toleranță ar trebui să promoveze și să construiască deschidere față de diversitate așa cum este aceasta definită în prima categorie de mai sus, datorită poziției sale pozitive și neutre moral.

În comparație cu studiile privind percepțiile profesorilor cu privire la educația pentru toleranță, pare să existe un număr mai mare de studii cu privire la propuneri și sugestii de strategii și tehnici de predare axate pe activități la clasă care exploatează diversitatea culturală și promovează toleranța (UNESCO, 1994; Antonesei et al., 1996; Dasen et al., 1999; Cojocariu, 2006; Plugaru & Pavalache, 2007; Ivasiuc et al., 2010; Sampere, 2011; Hegarty & Titley, 2012; UNRWA, 2013; Gong, 2015; Goraș-Postică et al., 2015; Driel, Darmody & Kerzil, 2016; Likona, 2016 etc.). Într-un număr destul de relevant de studii, rapoarte și cărți, educația pentru toleranță este asociată cu educația interculturală: educația pentru toleranță ca dimensiune a educației interculturale (Plugaru & Pavalache, 2007); o capacitate sporită de toleranță ca mijloc și scop al educației interculturale (Ivasiuc et al, 2010; Cojocariu, 2004); exemple de (in)toleranță ca material didactic pentru a sprijini conștientizarea diferitelor dimensiuni și sensuri ale toleranței (Museum of Tolerance. Teacher's Guide, 2002); toleranța ca valoare centrală a educației secolului 21 (Cojocariu, 2004).

În ceea ce privește principalele motive pentru care avem nevoie de educație pentru toleranță, revizuirea literaturii noastre susține o sistematizare a mai multor motive. În primul rând, educația pentru toleranță este văzută ca soluția pentru gestionarea conflictelor într-un mod pașnic și constructiv, formând abilități de cooperare și compromis sau cel puțin conștientizarea faptului că adoptarea unei atitudini pozitive de acceptare a diferenței și a diversității poate constitui o resursă valoroasă pentru soluții concrete la probleme profesionale și chiar personale (Afdal, 2004: 10; Şahin, 2011; 78; Țurcan, 2015: 8; Albu & Cojocariu, 2015: 56; Polat și al., 2016: 38). În al doilea rând, prin construirea cooperării, a compromisului, a empatiei, a deschiderii și a acceptării diversității și diferenței, efectul rezultat al unei abordări pozitive și constructive se extinde, de la nivel personal și profesional, la nivel național și internațional, ducând la diminuarea riscurilor de conflicte care transcend frontierele de stat și care se bazează sau sunt alimentate de diferite tipuri de diferențe (religioase, etnice, politice, regionale, sociale, economice etc.).

Educația pentru toleranță ajută la stabilirea păcii și bunăstării sociale, construiește o atmosferă de înțelegere și creativă cu armonie între studenți, promovează dezvoltarea în țările în curs de dezvoltare, evidențiază relevanța și valoarea diferenței și diversității, contribuie la rezolvarea disputelor și la evitarea geloziei generate de un sistem competitiv de examinare. Numeroase studii și cercetări au evidențiat nevoia de educare a toleranței încă de la vârste fragede, pentru formarea unor cetățeni, cu spirit civic bine conturat, cu o atitudine activă deschisă spre autoreglare și eliminare a tendințelor spre discriminare, stereotipie și prejudecată. În România, deși au fost implementate numeroase proiecte și inițiative pentru integrarea copiilor romi, eliminarea discriminării acestora, garantarea oportunităților egale la educație, servicii medicale și un trai decent, persoanele de etnie romă rămân, încă, un grup etnic minoritar defavorizat. Cauzele se regăsesc în rata de succes a acestor programe de integrare, rată care depinde nu doar de actorii și factorii decizionali implicați în implementarea acestor inițiative de combatere a discriminării, dar și a răspunsului – uneori negativ – venit din partea beneficiarilor, grupului țintă a acestor programe, respectiv grupul de romi, familia de romi. Astfel, considerăm că o educație care își propune să formeze la copii, încă de la vârste fragede, o atitudine deschisă, de acceptare a celui diferit atât la elevii de etnie romă cât și la cei de etnie română, reprezintă o soluție de termen lung pentru diminuarea discriminării și asigurarea accesului la educație a tuturor copiilor.

## **1.2. Particularitățile formării atitudinii de toleranță (context intercultural) versus a mecanismelor de formare a toleranței la elevii claselor primare**

În cadrul cercetării noastre, vizăm în primul rând, formarea toleranței la profesori și elevi față de elevii de etnie romă; însă, avem în vedere faptul că, în mediul școlar, *atitudinea tolerantă* se manifestă într-un context de inter-relaționare: pe de o parte, atitudinea de toleranță a profesorilor și elevilor de etnie română (grupul majoritar) față de elevii de etnie romă și, pe de altă parte, atitudinea de toleranță a elevilor de etnie romă, și a familiilor acestora (grupul minoritar), față de elevii și profesorii de etnie română. De obicei, se consideră că grupul minoritar ar trebui să facă eforturi pentru a se integra: se vorbește și se scrie mult, în ultima vreme, despre integrarea romilor, iar programele și proiectele desfășurate pe această direcție poartă, de obicei, în denumirea lor, expresia *integrarea romilor* (Fundación Secretariado Gitano, 2015).

Demersul de schimbare a atitudinilor de toleranță a profesorilor și elevilor față de elevii de etnie romă, dar și a elevilor de etnie romă față de elevii de etnie română, implică luarea în considerare a conceptului de *identitate etnică*. *Identitatea etnică* reprezintă o parte din identitatea

socială care trebuie înțeleasă ca o reprezentare a omului despre sine ca membru al grupului etnic, fiind determinată de semnificația emotivă și axiologică a individului (Siliștaru, 2011: p. 75). Referindu-se la identitatea omului și privind-o ca incluzând și identitatea etnică, Pâslaru (2003) subliniază și aspectul realizării sau nerealizării identității: identitatea nerealizată se manifestă prin “*incoerențe, deficiențe și lacune sociale, psihologice, educaționale* și se datorează lipsei de iubire părintească în copilărie” (Pâslaru, 2003: 111); un copil care nu a primit iubirea părintească în copilărie nu va fi capabil să iubească cu întreaga-i ființă, va suferi de diverse complexe și frustrări, cum ar fi stimă de sine scăzută, neîncredere în forțele proprii, suspiciune față de cei care îl iubesc și care îi arată afecțiune; acest lucru se explică prin faptul că dacă nu primești în mod natural ceea ce ar trebui să primești, nu poți să oferi acel lucru la rândul tău, celorlalți (idem). Calitatea de membru al unui grup etnic conturează în mod esențial identitatea individului respectiv și dirijează procesul de cunoaștere psihologică prin aducerea în discuție a noțiunilor de *etnotip* și *conduită etnică*; apartenența etnică se reflectă, la nivel concret de comportament, prin tendința etnoafiliativă, adică respectarea regulilor, normelor și scopurilor grupului de care aparține; etnicitatea dă naștere la trei grupe de motive, legate de necesități cum ar fi *apartenența etnică, identitate etnică pozitivă și protejare etnică*.

În contextul educațional, *interacțiunea etnică* acționează ca un factor integrator: există o dependență între nivelul dezvoltării sociale a subiectului etnic și forma organizării interacțiunii lui cu alte subiecte; astfel, se presupune că există un factor psihologic intermediar care poate deveni integrator al relațiilor interpersonale în procesul interacțiunii etnice; acest factor se numește *orientarea socială a subiectului etnic* și reprezintă *baza social-psihologică a activității lui* (Pâslaru et al., 2011: 77).

Baza social-psihologică a activității unui individ include trei componente esențiale:

- componenta *cognitivă* (conștientizarea obiectului activismului social);
- componenta *afectivă* (aprecierea obiectului pe plan emoțional, manifestarea antipatiei/simpatiei față de obiect);
- praxiologică (comportament consecutiv raportat la obiect).

Din perspectiva subiectului etnic, aceste trei componente dobândesc valențe specifice în interacțiunea socială: componenta cognitivă a identității etnice se referă la capacitatea copilului de a structura informații despre caracteristicile etnice; dar, copiii manifestă față de acestea atitudine emoțională prin diferite aprecieri, fie ele și superficiale. După Piaget, a cărui idee este preluată de majoritatea cercetărilor, orientările etnice se formează doar pe baza cunoștințelor etnice considerabile la vârsta adolescenței.

Subiectul etnic este caracterizat și de concentrarea pentru un anumit scop: aceasta reflectă gradul de pregătire pentru atingerea scopurilor de grup și ale interacțiunii etnosociale. *Scopul interacțiunii* este punctul de plecare pentru toate formele de activitate desfășurate în cadrul grupului, cu rol organizatoric și formativ pentru interacțiune; scopul interacțiunii poate fi și un fenomen de reflectare, fiind o reprezentare ideală a rezultatului care determină caracterul și metodele interacțiunii etnosociale. *Motivația subiectului etnic* se manifestă prin particularitățile atitudinii active cointeresate față de interacțiunea etnosocială, reprezentând o coordonare deosebită a motivelor într-o situație socială concretă și procesul conștientizării de către subiect a necesității de atingere a scopurilor etnosociale de grup. În relație cu interacțiunea etnosocială apare emotivitatea care se formează sub influența circumstanțelor acționale cu semnificație pentru grupul etnic; în mod selectiv, *emotivitatea* poate genera o atitudine pozitivă sau negativă a membrilor unei comunități etnice față de anumite aspecte ale interacțiunii (Pâslaru et al., 2011: 77). O altă caracteristică a subiectului etnic, factor al interacțiunii, *rezistența la stres*, este dată de capacitatea subiectului de a-și activa și coordona rapid potențialul emoțional-volitiv și se manifestă ca rezistență în fața tuturor tipurilor de forțe distructive. Rezistența la stres depinde de gradul de includere a membrilor grupului etnic în interacțiunea socială, de conținutul interacțiunii, de modul în care sunt reflectate cauzele tensiunii emoționale, nivelul social-psihologic al dezvoltării și organizării grupului etnic, gradul de acceptare al rolurilor și obligațiilor funcționale asociate rolurilor de către membrii grupului în neutralizarea disfuncțiilor, inhibarea și blocarea manifestărilor distructive (idem, p.78).

În interacțiunea socială a subiecților etnici se identifică prezența a două procese social-psihologice: *integrarea* și *diferențierea*; de aceea, această interacțiune prezintă interes teoretic și practic.

*Definiția tridimensională a atitudinii* are valoare euristică deoarece poate orienta demersul educativ de formare și schimbare a atitudinilor prin metode și tehnici ce vizează comportamente afective, cognitive și comportamentale ale *atitudinii țintă*. Conform definiției tridimensionale, atitudinea implică trei componente: (a) o componentă cognitivă sau o convingere; (b) reacții afective sau componenta emoțională; (c) reacții comportamentale sau componenta conativă (Katz & Stotland, 1959; Krech & al., 1962; Cook & Selltiz, 1964; Shaw & Wright, 1967; Greenwald, 1968: 363; Henerson, Morris & Fitz-Gibbon, 1987; Summers, 1970: 2; Callo, 2014: 74). Atitudinea exprimă o modalitate de raportare la anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive. *Atitudinea prejudiciată* are, deasemenea, trei dimensiuni: (a) un set de convingeri negative, generalizate, sau stereotipuri despre un grup etnic; (b) un sentiment de repulsie, antipatie față de grup; (c) o predispoziție de a



afișa un comportament negativ față de grup, atât în situațiile față-în-față cât și orientarea către obiceiuri sociale și politici care afectează binele grupului respectiv (Hardin et. al., 1968: 4).

*Atitudinea interetnică* este definită ca “o atitudine pe care o are o persoană față de unii sau toți membrii unui grup etnic, cu condiția ca atitudinea să fie influențată într-o oarecare măsură de cunoașterea (sau cunoașterea presupusă) individuală a unora sau tuturor membrilor din grupul respectiv” (Harding et al., 1968: 3). De asemenea, după Harding și colab. (1968: 3), o *grupare etnică* este definită ca un grup de persoane considerate atât de ei înșiși, cât și de alte persoane ca având în comun una sau mai multe dintre următoarele caracteristici: religia, originea rasială (conform trăsăturilor fizice ușor identificabile), originea națională sau limba și tradițiile culturale.

În cele ce urmează, vom detalia componentele atitudinii inter-etnice, descrise de Jackman (1977): convingerile (beliefs, *în orig.*), orientarea comportamentului (behaviour orientation, *în orig.*) și afectivitatea (affect, *în orig.*).

*Convingerile* despre un grup etnic au fost probabil folosite în mod independent mai des decât oricare dintre celelalte două dimensiuni conceptuale ale unei atitudini care să indice antipatia față de un grup etnic. Convingerile sunt de obicei măsurate prin înregistrarea răspunsului unei persoane la o serie de elemente din forma generală: *negrii sunt leneși, evreii sunt agresivi* și așa mai departe. Caracteristicile atribuite grupurilor etnice în astfel de elemente sunt, în general, de natură stereotipică și, uneori, se presupune că, dacă o persoană este de acord cu aceste afirmații, aceasta are o atitudine negativă față de grupul în cauză. Convingerile au și o componentă afectivă, dar și una cognitivă: persoanele care acceptă stereotipiile, le acceptă în același mod în care o persoană superstițioasă acceptă superstițiile. Ei fac acest lucru deoarece convingerile despre un grup etnic, pe lângă faptul că sunt declarații despre un fapt presupus, sunt motive pentru respingerea celor din grupul etnic respectiv. În învățarea convingerilor, individul învață ceea ce se presupune că este în neregulă cu aceștia din urmă (Allport 1958, p. 131; Gelznick și Steinberg, 1969, p. 13).

Însă, trebuie făcute anumite mențiuni pentru a completa ideile de mai sus. Una dintre acestea se referă la faptul că o convingere anume nu dobândește conotații negative decât dacă îi este asociată o *valoare negativă*: de exemplu, credința că *evreii sunt agresivi* nu poate fi considerată a fi o credință negativă decât dacă știm că individul care deține credința aderă de asemenea la valoarea că *agresivitatea* este o calitate nedorită sau neatractivă (Rosenberg, 1956, p. 367; Fishbein, 1967, p. 479; Jones și Gerard, 1967, pp. 159-162; Doob, 1967, p. 491); dacă individul consideră că *agresivitatea* este o calitate dorită sau chiar neutră, el nu poate fi considerat antisemit deoarece crede că evreii sunt agresivi. În plus, unele convingeri negative pot

fi empiric adevărate sau au o bază empirică: de exemplu, este o realitate în Statele Unite faptul că evreii au mai mulți bani decât alți oameni și, în timp ce acordul cu această afirmație a fost uneori presupus a fi asociat cu o atitudine nemulțumită față de evrei, rămâne faptul că nivelul mediu al veniturilor evreilor este relativ înalt (Schuman și Harding, 1964). Teoria *nucleului adevărului* a fost discutată pe larg de Brigham (1971) și Mackie (1973).

Deși, în timp, conceptualizarea atitudinii prejudiciate care cuprinde trei elemente a devenit larg acceptată la nivel teoretic, ea nu a fost reflectată de obicei în măsurătorile empirice ale conceptului. Multe studii empirice ale prejudecăților s-au bazat pe măsurători care reflectă doar una dintre cele trei componente, în timp ce altele au tratat elemente care ating diferite componente ca fiind echivalente empiric, combinându-le într-o singură scală [vezi, de exemplu, studiile revizuite de Robinson et al. (1968, pp. 203-278) și Middleton (1976)]. În timp ce, în multe cazuri, un asemenea decalaj între nivelurile teoretic și empiric poate fi atribuit unor circumstanțe care nu se află sub controlul cercetătorului (cum ar fi sursele fragmentare de date sau bugetele limitate), câțiva cercetători au exprimat îndoieli cu privire la necesitatea de a trata atitudinile interetnice ca fenomene empiric multidimensionale. Conform unuia dintre argumentele prezentate în mod recurent, componentele cognitive, afective și conative ale unei atitudini pot fi distinse clar doar la nivel conceptual: la nivel empiric, cele trei componente sunt atât de strâns legate și interconectate încât ar fi foarte dificil, dacă nu imposibil, să se obțină o măsurare clară a fiecăreia care să nu fie legată de celelalte (Harding et al., 1954: 1023; Greenwald, 1968: 378; Rokeach, 1968: 113; Selznick și Steinberg, 1969: 136). Harding și colab. (1954: 1030) afirmă în continuare că: discrepanțele în atitudine apar destul de des pentru a ne face destul de siguri că prejudecățile față de un anumit grup nu sunt de fapt o variabilă unitară; totuși, relația dintre diferitele componente ale atitudinii este atât de apropiată încât nu se schimbă în practică dacă folosim tendințe cognitive, afective sau conative pentru a clasifica indivizii cu privire la atitudinile lor față de orice grup etnic specific (vezi Rokeach, 1968: 113 pentru o reiterare a acestui argument).

În încercarea de a răspunde la întrebarea *De ce avem/suntem înclinați să avem anumite atitudini?*, Cosmovici consideră util să ne referim la legătura dintre atitudini și caracter: caracterul este structura care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele; există două dimensiuni fundamentale ale caracterului, una axiologică, orientativ valorică, și alta executivă, voluntară; astfel, caracterul se definește pe baza atitudinilor stabile și generalizate, specifice persoanei în cauză, întemeiate pe convingeri puternice (apud Cernat, V., 2005, Psihologia stereotipurilor, Iași: Polirom). În *structura caracterului se pot distinge trei grupe esențiale de atitudini:*

- (1) *atitudinea față de sine însuși* (modestie, demnitate, sentimente de inferioritate, culpabilitate);
- (2) *atitudinea față de ceilalți*, față de societate (altruism, patriotism, atitudini politice);
- (3) *atitudinea față de muncă*.

Trăsăturile de personalitate care intră în structura caracterului pot fi considerate, într-o anumită măsură, expresia atitudinilor pe care persoana le are față de ea însăși: atunci când i se cere unui subiect să completeze un chestionar de personalitate, el își exprimă acordul sau dezacordul prin propoziții evaluative, ce-l caracterizează din propria perspectivă. În timpul adolescenței încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter; astfel, despre personalitatea unui elev de vârstă școlară mică nu se pot face ușor afirmații; însă, se pot face observații legate de atitudini circumstanțiale, reacții convenționale și reacții care indică un anumit nucleu stabil al personalității în formare.)

Data fiind plasticitatea deosebită a *substanței* psihologice ce constituie personalitatea viitorului adult, școala trebuie să-și asume într-o manieră sistematică responsabilități formative (Callo, 2014: 75).

Toleranța, ca atitudine și comportament, este dobândită pe baza modelelor din cele mai vechi timpuri, școala devenind principalul laborator pentru practicarea / exercitarea ei, dar și un agent pentru integrarea socială și un centru cultural al comunității. Crearea unei societăți care este cu adevărat tolerantă este un ideal educațional global. Școala este o societate mică, potrivită pentru promovarea conștientizării fenomenului de toleranță și practicarea acesteia în mai multe circumstanțe și relații. Toleranța nu este un sentiment moștenit prin naștere, ci este dobândit prin educație, dar pentru aceasta avem nevoie de un arsenal impresionant de cunoaștere și de formarea de noi mentalități. Principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli, respectiv pentru construirea unei pedagogii a toleranței sunt:

- școala își asumă responsabilitatea de a educa pentru și prin toleranță;
- o abordare pozitivă a diversității sociale, culturale, etnice și religioase;
- construirea unui mod pozitiv de gândire despre ceilalți;
- integrarea educației culturale și interculturale în școală;
- un accent permanent pe similitudini, lucruri care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună;
- lupta împotriva naționalismului și a rasismului;
- crearea unei atmosfere pozitive și de susținere în școală.

Să știi cum să trăiești înconjurat de diversitate este una dintre cele mai mari provocări ale societăților în care copiii noștri cresc. Într-o lume în care culturile se află în contact și se

amestecă din ce în ce mai mult, educația ar trebui să promoveze, în primul rând, valorile și aptitudinile esențiale pentru cei care învață arta de a trăi împreună. Astfel, obiectivele educației pentru toleranță ar trebui să fie:

- să încurajăm în copiii și tinerii noștri un spirit de deschidere și înțelegere față de alte popoare, față de diversitatea și istoria lor culturală, față de asemănările profunde care ne apropie și ne pun împreună într-o singură umanitate;
- să-i învățăm cât de important este refuzarea violenței și adoptarea unor mijloace pașnice de soluționare a conflictelor și disputelor;
- să cultivăm la generațiile viitoare sentimente de altruism, deschidere și respect reciproc, solidaritate și participare, bazate pe încrederea în propria identitate și capacitatea de a recunoaște mai multe aspecte ale personalității umane în diferite contexte culturale și sociale.

Toleranța este necesară atât între indivizi, cât și în cadrul familiilor și comunităților. Promovarea toleranței și formarea atitudinilor față de opiniile diferite în sensul deschiderii și solidarității reciproce ar trebui să aibă loc în școli și universități și prin educație non-formală, acasă și la locul de muncă. Mass-media este capabilă să joace un rol constructiv în acest sens, încurajând dialogul și dezbaterile libere și deschise, promovând valorile toleranței și subliniind pericolul indiferenței față de extinderea ideologiilor și grupurilor intolerante. Trebuie luate toate măsurile pentru a asigura egalitatea în demnitate și drepturi pentru grupuri și indivizi de pretutindeni, ori de câte ori este necesar. În acest sens, ar trebui să se acorde o atenție deosebită grupurilor vulnerabile, dezavantajate din punct de vedere economic și social, pentru a li se acorda protecție legală și măsuri sociale, în special în ceea ce privește locuințele, ocuparea forței de muncă și sănătatea, precum și respectarea autenticității a culturilor și a valorilor lor, pentru a facilita, prin educație, promovarea lor și integrarea profesională și socială.

Lipsa resurselor de literatură privind percepțiile cadrelor didactice privind educația pentru toleranță (Afdal, 2004; Şahin, 2011; Turcan, 2015; Albu & Cojocariu, 2015; Polat și al., 2016) ilustrează necesitatea unor cercetări și studii suplimentare în acest sens.

Pentru a putea pregăti cadrele didactice în vederea formării toleranței la elevi este nevoie să cunoaștem și să înțelegem particularitățile, etapele și mecanismele de schimbare a atitudinilor la elevii claselor primare.

În linii mari, atitudinea comportă o componentă experiențială și o componentă perceptivă (Callo, 2014). La elevi, formarea unei atitudini depinde în foarte mare măsură de *experiența* acestora în legătură cu obiectul/situația respectivă. Educatorii și învățătorii observă stadii incipiente ale atitudinii prejudiciate, de intoleranță față de o anumită etnie de la vârste fragede

(grupele mijlocii și mari din preșcolaritate), însă explică aceste manifestări prin educația primită de copil în cadrul familiei.

Deși există numeroase cercetări referitoare la apariția și dezvoltarea atitudinii prejudiciate față de alte etnii la copii, părerile asupra anumitor aspecte rămân divergente: de exemplu, dacă se pot stabili clar anumite etape legate de vârsta la care încep să se formeze atitudinile față de alte etnii, sau dacă există și care sunt mecanismele psihologice care determină apariția prejudecăților față de alte etnii la copii, impactul abilităților cognitive și lingvistice în formare asupra dobândirii și asimilării prejudecății etnice de către aceștia. Abordările teoretice existente sunt restrânse la fenomenele de prejudecată descrise la copii, fără să discute cauze și/sau modul în care prejudecățile au fost dobândite. Există trei abordări principale care explică modul în care se formează atitudinea prejudiciată la copii: inadaptarea emoțională (emotional maladjustment), reflecția socială (social reflection) și dezvoltarea socio-cognitivă (sociocognitive development). Cele mai utile teorii care ne pot sprijini în explicarea apariției prejudecăților față de altă etnie la copii sunt reprezentate de: teoria identității sociale (social identity theory – SIT – Tajfel & Turner, 1979) și o prelucrare mai recentă a acesteia, teoria auto-categorizării (self-categorisation theory – SCT – Turner, Hogg, Oaks, Reicher & Wetherell, 1987). De asemenea, cercetările cu referire la acest aspect se axează, în general, pe copiii din grupul majoritar, deoarece aceștia își manifestă cel mai adesea atitudinea de intoleranță și prejudecată față de copiii din grupul minoritar etnic (Verkruyten & Masson, 1995). Mai jos vom descrie fiecare dintre aceste abordări și teorii.

*Inadaptarea emoțională* corelează dobândirea unei atitudini prejudicate cu dezvoltarea unui anumit tip de personalitate, și anume personalitatea autoritară (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950). Influențată de perspectiva freudiană, această abordare consideră ca atitudinea prejudiciată a copilului este generată de inadaptarea emoțională care, la rândul ei, este generată de un mod de creștere și educare a copilului represiv și autoritar. Astfel, frustrările, mânia și ostilitatea copilului față de părinții lui sunt transferate dinspre părinți asupra unui alt țap ispășitor, o ființă vulnerabilă, mai slabă și fără autoritate și putere, de exemplu membri ai grupurilor minoritare. Deși această abordare explică de ce pot apărea nivele diferite de atitudine prejudiciată la indivizi diferiți (Aboud, 1988), totuși nu poate explica atitudinile uniformizate la nivelul unor grupuri care pot apărea într-un anumit loc și timp, sau de ce anumite grupuri sunt mai receptive la atitudini prejudiciate decât altele (Brown, 1995). Această abordare nu ia în considerare influența exercitată asupra atitudinilor etnice ale indivizilor, inclusiv asupra copiilor, de către aspecte importante din mediul lor social, de exemplu: atitudini ale modelelor și/sau

persoanelor importante din viața unui copil, norme sociale, relația dintre membrii unui grup cultural majoritar și membrii unui grup cultural minoritar.

*Reflecția socială* consideră relația dintre membrii unui grup cultural majoritar și membrii unui grup cultural minoritar ca pe o premisă fundamentală: atitudinea unui copil reflectă, de fapt, atitudinea manifestată în interiorul comunității în care trăiește și care sunt, de obicei, transmise prin intermediul părinților (Horowitz & Horowitz, 1938; Kinder & Sears, 1981). Conform acestei abordări, copiii învață atitudinile față de un anumit grup etnic fie prin instruire directă sau prin observarea și imitarea comportamentului verbal și non-verbal al părinților, probabil deoarece copiii le este răsplătit comportamentul imitativ atunci când aceștia din urmă vor să se identifice cu părinții sau vor să le facă pe plac. Totuși, deși au fost raportate corelații pozitive între atitudinile copiilor și cele ale părinților (Bird, Monachesi & Burdick, 1952; Harris, Gough & Martin, 1950; Horowitz & Horowitz, 1938; Goodman, 1952; Radke & Trager, 1950), cât și asemănări între afirmațiile părinților și ale copiilor acestora cu referire la grupurile minoritare etnice (Radke-Yarrow, Trager & Miller, 1952), aceste corelări au fost scăzute ca semnificație (Bird et al, 1952; Frenkel-Brunswick & Havel, 1953) și uneori chiar inexistente (Pushkin, in Davey, 1983; Aboud & Doyle, 1996). Aceste rezultate demonstrează că nu este corect să se afirme faptul că mintea copiilor este ca un container gol în care se toarnă prejudecățile sociale prevalente sau un burete care absoarbe atitudinile etnice dominante (Brown, 1995; Milner, 1996; Davey, 1983). Dimpotrivă, capacitățile intelectuale ale copiilor trec printr-o dezvoltare dramatică în perioada de mijloc a copilăriei, copiii fiind implicați activ în a căuta să înțeleagă și să-și controleze universul cognitiv și social (Durkin, 1995).

Conform *teoriei socio-cognitive* (Aboud, 1988), atitudinea unui copil față de alte grupuri de copii depinde de nivelul lui de dezvoltare în relație cu două dimensiuni de dezvoltare preceptuală-cognitivă care se întrepătrund. O dimensiune este reprezentată de procesul care guvernează experiențele unui copil la un anumit moment; se consideră că, inițial copilul este dominat de procese afectivo-perceptive asociate fricii de necunoscut și atasamentului față de familiar și ce îi este cunoscut. Procesele perceptive domină, ulterior, prin *preferință* față de grupul de apartenență (familiar) și *respingere* față de grupul din care nu face parte, exterior (necunoscut), diferit, necunoscut, caracterizat prin culoare diferită a pielii, limbaj diferit, mărime a corpului diferită). Apoi, în jurul vârstei de 7 ani, procesele cognitive devin predominante prin stagiul gândirii operaționale al dezvoltării cognitive și, mai târziu, etapa gândirii formale operaționale (Flavell, 1963). Efectul tranziției către procesele cognitive se manifestă în capacitatea copilului de a percepe și înțelege calități individuale mai bine decât calități care țin de apartenența la un anumit grup. De asemenea, acum intervine și dezvoltarea în ceea ce privește

centrul de atenție al copilului: în timp ce copiii mici se concentrează în special pe ei înșiși, preferințele și percepțiile lor, copiii mai mari încep să perceapă faptul că indivizii aparțin unor anumite categorii care definesc grupul din care fac parte; cu toate acestea, ulterior, copiii se vor concentra pe indivizi și calitățile acestora atunci când vor decide dacă le place sau nu o persoană, și nu pe calitățile de grup. Pe baza elaborărilor asupra abordărilor socio-cognitive, Aboud (1988) susține că preferința pentru grupul de apartenență și prejudecata față de grupul diferit culminează în jurul vârstei de 7 ani, atunci când diferențele dintre grupuri sunt cele mai evidente pentru copil. Totuși, pe baza dezvoltării ulterioare a abilităților cognitive ale copilului, favorizată de etapa gândirii operaționale concrete din jurul vârstei de 7 ani, ar apărea, conform autorului, o scădere sistematică a prejudecăților față de alte grupuri care se accentuează și mai mult pe măsură ce capacitățile cognitive dezvoltate îi permit copilului să distingă diferențe între indivizi. Deși este în mod general acceptat faptul că schimbări în dezvoltarea cognitivă sunt implicate în dobândirea și exprimarea a multor comportamente sociale (Durkin, 1995), ar fi totuși corect să afirmăm că semnificația ei cauzală în privința atitudinii etnice prejudiciate a copiilor rămâne incertă. Mai mult, teoria socio-cognitivă rămâne rezervată în legătură cu posibilitatea ca atât copiii, cât și adulții să își poată dezvolta prejudecăți de lungă durată în absența oricărui contact negativ cu un membru al unui grup etnic minoritar (Brown, 1995). În plus, unele studii au susținut faptul că prejudecata etnică nu s-a redus în timpul anilor de școală primară, dar că preferința pentru grupul de apartenență a rămas la același nivel în intervalul 7-12 ani (Asher & Allen, 1969; Banks & Rompf, 1973; Milner, 1973; Weiland & Coughlin, 1979; Teplin, 1976; Davey, 1983); alte studii au raportat faptul că această preferință pentru grupul de apartenență a crescut, de fapt, în intervalul 7-12 ani (Hraba & Grant, 1970; Bartel, Bartel & Grill, 1973; Rice, Ruiz & Padilla, 1974; Vaughan & Thompson, 1961). Astfel, se pare că teoria socio-cognitivă propune o exemplificare a dezvoltării care nu ia în considerare contextul social și motivațional. De exemplu, indicii la care răspund chiar și copiii mici (e.g., culoarea pielii, obezitate, dizabilitate) poartă o marcă a distincției care este determinată social, mai ales prin afirmații care etichetează și clasifică, aplicate grupurilor de către colegi și adulți (Katz, 1976; Marsh, 1970; Vaughan, 1987). Astfel, deși nu toate, anumite diferențe fizice sunt asociate cu prejudecata atât la copii cât și la adulți, iar diferențele fizice la care copiii răspund sunt cele considerate de adulți mărci ale identității rasiale (Kate, Sohn & Zalk, 1975), iar prejudecățile pronunțate (e.g., față de anumite grupuri naționale, religioase, homosexuali) pot apărea chiar și în absența diferențelor fizice (Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim & Johnson, 1972).

În concluzie, cele prezentate mai sus au scopul de a evidenția limitele anumitor teorii referitoare la formarea prejudecăților la copii. Ulterior, a fost dezvoltată teoria identității sociale

care este mai comprehensivă și ia în considerare influența factorilor sociali-motivaționali în apariția atitudinilor prejudiciate la copii.

*Teoria identității sociale* este o abordare care pune accentul pe factori sociali-motivaționali și conștientizarea structurii sociale atunci când încearcă să explice prejudecata față de altă etnie. Conform acestei teorii, prejudecata și discriminarea față de membrii altor grupuri etnice derivă din dorința individului de a se identifica cu grupurile sociale considerate a fi diferite într-un mod pozitiv sau superioare altor grupuri, pentru a-și crește stima de sine. Consecința identificării cu grupul este faptul că membrii acestuia sunt percepuți ca fiind asemănători, posedând calități pozitive, fiind supuși unui bias pozitiv. În opoziție, membrii altor grupuri sunt priviți ca fiind diferiți și posedând calități mai puțin favorabile, atrăgând astfel prejudecați și discriminare. Aceste afirmații sunt susținute de numeroase studii (Brewer, 1979; Brown, 1995; Hoggs & Abrams, 1988; Mullen, Brown & Smith, 1991; Tajfel, Billig, Bundy & Flament, 1971). Deși teoria identității sociale este considerată a fi cea mai comprehensivă teorie social-psihologică care explică prejudecata etnică la adulți, aceasta nu face aproape nici o referire cu privire la apariția prejudecății la copii. Cu toate acestea, potrivit unor autori, există temeiuri pentru a putea recurge la teoria identității sociale în încercarea de a explica atitudinea prejudiciată etnică la copii și adulți (Davey, 1983; Vaughan, 1988; Milner, 1996; Nesdale & Flesser, 1999). De exemplu, în acord cu afirmațiile de bază ale teoriei, sunt studiile care arată că încă de la vârsta de 3 ani copiii încep să conștientizeze care grupuri sunt mai bune și considerate a fi mai bune comparativ cu altele, fiind capabili să facă comparații între statutul lor de membru al unui grup social ca diferit de alte grupuri etnice, și preferința copiilor de a fi membri ai unui grup cu statut social ridicat (e.g., Goodman, 1946; Radke & Trager, 1950; Davey, 1983; Vaughan, 1987; Milner, 1996; Nesdale & Flesser, 1999). Cu toate acestea, teoria are puțin de oferit cu referire strictă la circumstanțele specifice ale dezvoltării copiilor. Aspecte cum ar fi natura provocărilor asupra proceselor de dezvoltare la copiii mici, dacă există sau nu schimbări în funcție de vârstă în procesul dobândirii, dacă aceste schimbări sunt influențate de alte achiziții cognitive și lingvistice, etc., nu sunt abordate de teoria identității sociale.

Pe baza propriilor studii și cercetări asupra teoriei identității sociale și apariția atitudinilor prejudiciate etnice la copii, Nesdale (2004) a elaborat un model mai complet care explică dezvoltarea prejudecăților la copii. Modelul se bazează pe teoria identității sociale pentru argumentele sale de bază, dar recunoaște că există schimbări în comportamentul copiilor față de propriul grup legate de vârsta acestora. Conform teoriei dezvoltării identității sociale a prejudecăților elaborată de Nesdale, copiii care manifestă prejudecați etnice trec prin patru faze de dezvoltare succesive (nediferențiere, conștientizare etnică, preferințe etnice, prejudecată



etnică). Fazele sunt diferențiate din prisma comportamentelor care le caracterizează și a evenimentelor care precipită schimbările de la o fază la următoare. Aceste etape sunt descrise în cele ce urmează.

#### *Faza de dezvoltare 1: nediferențierea*

Înainte de 2-3 ani, indicii rasiali sunt de obicei ne semnificativi pentru copiii mici – ei răspund la obiecte din mediu (inclusiv persoane necunoscute) în mare măsură întâmplător, pe baza a ceea ce le atrage atenția. Dar, ca urmare a unei serii de achiziții, ei învață să discrimineze culorile (precum și alte atribute) ale obiectelor neanimate.

#### *Faza de dezvoltare 2: conștientizare etnică*

Conștientizarea etnică începe să apară aproximativ în jurul vârstei de 3 ani, în special în rândul acelor copii care trăiesc în societăți multi-rasiale (Clark & Clark, 1939; Goodman, 1946-1; Stevenson și Stevenson, 1960) și această conștientizare începe probabil în urma identificării / etichetării de către adulți a unui membru de grup (e.g., *da, acea persoană are pielea neagră - este un aborigen/afro-american*). Este important de menționat însă că copiii mici nu par să construiască categorii sociale în mod idiosincronic - ei intră într-un mediu în care se află categoriile sociale cheie (de exemplu, rasă, sex) deja specificate și unde natura relațiilor intergrupale este stabilită. O realizare crucială importantă și timpurie în această secvență privește *autoidentificarea etnică a copilului* - realizarea faptului că este membru al unui anumit grup. Dovezile sugerează că autoidentificarea începe să se producă imediat ce copiii încep să conștientizeze și să înțeleagă clar categoriile etnice sau rasiale (la vârsta de 3 ani) mai ales la copiii cu vârsta cuprinsă între 6 și 7 ani din grupurile dominante din comunitățile multi-rasiale (Aboud, 1988).

#### *Faza de dezvoltare 3: preferința etnică*

Identificarea de sine ca membru al grupului social dominant reprezintă o importantă piesă din puzzle-ul identității copilului - în acest caz, este prima piesă din identitatea socială a copilului (ca distinctă de identitatea personală) (Turner și colab., 1987). Copilul învață că aparține sau este membru al unui anumit grup (etnic). Efectul acestei noi înțelegeri este dublu. În primul rând, pare să existe o atenție timpurie direcționată către grupul de apartenență mai degrabă decât pe alte grupuri, pe similaritate și nu pe diferență, pe superioritate relativă mai degrabă decât pe inferioritate. Contrar altor opinii (Aboud, 1988), ceea ce se subliniază este faptul că autoidentificarea etnică nu implică automat o focalizare pe alte grupuri însoțită de respingere, neplăcere, ci doar activează în principal concentrarea pe preferințele pentru grup. În al doilea rând, afecțiunea resimțită de copii pentru noul lor grup pare să fie comparativ ușoară - este mai degrabă o aplecare spre, o favorizare, o preferință pentru, mai degrabă decât un răspuns

afectiv puternic pozitiv (adică o atitudine). Într-adevăr, în alte studii această înclinație a fost denumită *orientare* (Goodman, 1964; Proshansky, 1966), o *atitudine incipientă* (Goodman, 1964) sau o *atitudine concept* (Katz, 1976). Pe scurt, efectul autoidentificării etnice pare a fi focalizarea pe grupul de apartenență și nu formarea prejudecății față de alte grupuri etnice. Această perspectivă este susținută de o serie de cercetări privind alegerile copiilor pe baza preferințelor etnice care indică faptul că preferințele pentru inițierea și menținerea unei prietenii, a unui coleg de joacă nu au legătură cu preferințe etnice sau răspunsuri stereotipice față de alte grupuri (Hraba & Grant, 1970, Fishbein & Imai, 1993), că nu există nici o corelație între stereotipurile de grup și bullying-ul față de cei aparținând altor grupuri (Boulton, 1995), că negativitatea stereotipului față de alt grup scade atunci când răspunsul este de tip deschis în raport cu selectarea unui răspuns dintr-o serie de opțiuni date (Lerner și Buehrig, 1975; Lerner & Schroeder, 1971) și faptul că copiii mici resping foarte rar o imagine-stimul despre un alt grup ca motiv al alegerii imaginii-stimul despre grupul de apartenență (Zinser, Rich & Bailey, 1981). Într-adevăr, etnia nu este de obicei o categorie socială importantă pentru copiii mici și, cu siguranță, mult mai nesemnificativă în comparație cu categoria de gen - preferințele alegerii unui prieten și coleg sunt de obicei determinate de sex la vârsta de cel puțin 10 sau 11 ani (de exemplu, Fishbein și Imai, 1993; Helgerson, 1943). Pe scurt, autoidentificarea etnică facilitează o înțelegere din ce în ce mai mare a structurii sociale a comunității, poziția diferitelor grupuri și a interrelațiilor dintre acestea, cât și limbajul folosit pentru a descrie alți membri ai grupului. Pentru copiii din grupul dominant, autoidentificarea etnică determină o concentrare asupra etniei grupului de apartenență și preferința pentru acest grup. În schimb, copiii grupurilor minoritare își resping adesea grupul de apartenență în favoarea grupului dominant cultural. Cu toate acestea, dacă preferința etnică este doar atât (adică preferință și nu prejudecată), rămâne întrebarea despre preferința etnică care se cristalizează și se consolidează într-o atitudine sau prejudecată negativă.

#### *Faza de dezvoltare 4: prejudecata etnică*

Contrar celor susținute de Aboud (1988) că prejudecățile etnice scad la copii după vârsta de 7 ani, ca urmare a achizițiilor cognitive, punctul de vedere actual este că tocmai în această perioadă prejudecățile se cristalizează de fapt și apar la copiii care ajung să dețină atitudini etnice. În esență, prejudecățile implică un proces activ de schimbare a unei simple stări de preferință etnică. Acest proces necesită schimbări de atenție/concentrare în fiecare dimensiune de dezvoltare a copilului: perceptivă, afectivă, cognitivă și comportamentală. În locul focusării pe grupul de apartenență și a diferențierii pozitive de alt grup, prejudecățile implică cel puțin o focusare egală pe grupul de apartenență și cel diferit, dacă nu chiar o concentrare obsesivă pe grupul străin, diferit. Prejudecata înseamnă că membrul unui grup diferit, extern, este privit cu

neplăcere sau chiar cu ură. În loc de a ști și a putea să reproducă *lucruri, fapte* despre minoritățile etnice, o persoană prejudiciată le consideră ca fiindu-i proprii. În cele din urmă, în loc să se implice în jocul interetnic și relații de prietenie, prejudecățile înseamnă derogarea și discriminarea membrilor grupurilor minoritare, ori de câte ori apare o ocazie. În mod clar, trecerea de la a avea o preferință pentru grupul de apartenență la sentimentul de prejudecăți față de un grup minoritar etnic nu este ceva ne semnificativ. Conform prezentului model (Nesdale, 2004), trecerea de la preferința etnică la prejudecata etnică depinde de mai multe elemente, iar acestea vor fi descrise în cele ce urmează.

#### *Achiziționarea constanței etnice*

O condiție esențială a prejudecăților etnice pare a fi dobândirea conceptului de *constanță etnică* - înțelegerea faptului că apartenența la grupul etnic este permanentă și, la fel ca genul, nu se schimbă odată cu vârsta (Katz, 1976; Semaj, 1980). Așa cum copiii își dezvoltă conștientizarea a ceea ce înseamnă grup etnic, în mod asemănător aceștia învață indicii etnice semnificative care diferențiază grupurile și pot eticheta corect cazuri pozitive și negative. Mai mult, copiii învață că indiciile etnice, spre deosebire de dimensiuni, sunt rezistente la schimbările de vârstă (Katz, 1976). Importanța constanței etnice este că atunci când este dobândită, componentele perceptivă și cognitive ale *atitudinilor etnice* sunt puse acum în interrelații funcționale - grupurile minoritare străine, de care nu aparține copilul (precum și grupul de apartenență) au acum o substanță și longevitate de care se pot atașa atitudini negative sau pozitive (Semaj, 1980).

#### *Dobândirea abilităților sociocognitive*

Alte lucruri fiind egale, dezvoltarea sau nu la copiii care au dobândit constanță etnică a unor prejudecăți față de membrii grupului minoritar depinde de dobândirea sau absența a mai multor abilități sociocognitive importante. Acestea includ capacitatea de a descentra și de a-și asuma perspectiva unui copil dintr-un grup minoritar, capacitatea de a empatiza și experimenta sentimentele unor astfel de copii și capacitatea de raționament moral la nivel superior (Kohlberg, 1976; Selman & Byrne, 1974; Feffer & Gourevitch, 1960). Cu toate acestea, deși există unele dovezi indirecte în concordanță cu aceste speculații (Clark, Hocevar și Dembo, 1980; Madge, 1976), impactul abilităților sociocognitive ale copiilor asupra prejudecăților lor etnice trebuie evaluat în mod direct.

#### *Procese de identitate socială*

În timp ce dobândirea abilităților sociocognitive este cu siguranță contrară și ar putea împiedica dezvoltarea prejudecăților, este totuși probabil ca mandantul determinant al prejudecăților copiilor să fie un proces social. În loc să prefere grupul de apartenență, este

probabil ca unii copii din grupul dominant să manifeste în mod predominant respingerea față de grupul minoritar străin atunci când aceștia adoptă atitudini etnice negative care prevalează în mediul lor social înconjurător. Așa cum am menționat anterior, copiii nu imită pur și simplu atitudinile etnice și comportamentele celor din jurul lor. În concordanță cu teoria identității sociale (Tajfel & Turner, 1979), copiii începe să le displacă în mod activ minoritățile etnice atunci când adoptă, ca fiind proprii, atitudini negative față de grupul străin care prevalează în rândul acelor persoane pe care le prețuiesc și cu care se identifică, din mediul lor social. Cu alte cuvinte, copilul adoptă o anumită atitudine particulară deoarece se potrivește cu părerea lui despre sine ca aparținând unui grup social care deține anumite atitudini, credințe și comportamente față de minoritățile etnice și își derivă o diferențiere pozitivă ca membru al grupului respectiv (Milner, 1996).

Se propun *trei factori* care facilitează *identificarea socială* și, prin urmare, *trecerea* de la *preferință etnică* la *prejudecată*.

În primul rând, probabilitatea ca unii copii să adopte o prejudecată etnică ca fiind proprie va crește în măsura în care această prejudecată este unanim împărtășită și exprimată fără echivoc de oamenii din mediul social al copilului (Proshansky, 1966). Pe măsură ce consensul crește, prejudecățile vor deveni din ce în ce mai normative în comunitate, cu așteptări concomitente că vor fi adoptate de toți membrii grupului, inclusiv de copii.

În al doilea rând, tendința copiilor de a dezvolta prejudecăți etnice va crește pe măsură ce concurența, tensiunea și conflictul cresc între membrii grupului dominant și a grupului minoritar etnic (Brown, 1995). În aceste condiții, identificarea cu grupul de apartenență și preferința pentru acesta vor crește proporțional cu respingerea, neplăcerea și ura față de grupul străin, diferit.

În al treilea rând, tendința către prejudecăți etnice la copii va fi cea mai mare atunci când membrii grupului dominant simt din ce în ce mai mult că poziția lor socială este amenințată de un grup etnic diferit (Long, Spears & Manstead, 1994; Branscombe & Wann, 1994; Stephan, Ybarra, Martinez, Schwarzwald & Tur-Kaspa, 1998; Quillian, 1995; Hamm, 1993; Levin & McDevitts, 1993). Cu toate acestea, deși există argumente considerabile pentru impactul substanțial al celui de-al treilea factor, cel puțin în raport cu prejudecățile la adulți, rezultatele cercetării în legătură cu copiii în acest sens, și ceilalți factori, lipsesc în prezent.

În concluzie, în timp ce corelații pozitive între atitudinile etnice ale copiilor și ale părinților lor sunt considerate normale și de așteptat, acest lucru nu trebuie să fie neapărat valabil în orice situație. Atitudinile etnice adoptate de copii reflectă mai degrabă propriile interese și percepții decât atitudinile celor care ar putea căuta să-i influențeze. Este posibil ca procesele de identificare socială descrise să copleșească achizițiile sociocognitive de asumare de rol și

raționament moral, cel puțin în raport cu anumite grupuri etnice privite cu respingere. Nu ar trebui să se așteptate modificări legate de vârstă în prejudecățile etnice ale copiilor desigur. În timp ce este puțin probabil ca prejudecățile să apară la copii mai mici de 6-7 ani, deoarece abilitățile lor cognitive nu ar fi atins nivelul necesar de maturizare, atitudinile lor ulterioare față de membrii grupurilor etnice vor depinde de identificarea cu grupul social predominant. Copiii (și adulții) ar putea să nu afișeze deloc prejudecăți etnice, deoarece aleg să nu se identifice cu grupul social a cărui atitudine și comportament predominant față de un grup minoritar etnic este negativ și punitiv.

În continuare, este nevoie de cercetări aprofundate pentru a identifica mecanismele de apariție a atitudinilor la copii, însă pe baza cercetărilor existente, ne putem trasa câteva direcții pentru o intervenție educațională în vederea modificării atitudinilor. Astfel, vârsta școlarului specifică învățământului primar (6/7 – 10-11 ani) ni se pare potrivită pentru intervenție educațională axată pe formarea anumitor atitudini.

De cele mai multe ori, formarea unei atitudini înseamnă, de fapt, transformarea unei atitudini deja existente în sensul dorit. Primele impresii sunt foarte importante, deoarece acestea influențează modul de învățare ulterioară: astfel, dacă în primă instanță oamenii se comportă natural, ei determină formarea unor atitudini favorabile din partea interlocutorilor; experiența poate fi și indirectă, mijlocită de prieteni sau rude, situație în care recomandările acestora din urmă pot determina formarea de idei preconcepute datorită naturii sintetice a percepției; de exemplu, dacă toți cunoscuții spun că un anumit film este plictisitor, se adoptă această atitudine chiar dacă filmul nu a fost văzut: în general, acesta este modul de formare a *atitudinilor negative* (Callo, 2014: 73). *Componenta perceptivă* a atitudinii este asociată cu faptul că modul în care este perceput obiectul este influențat de către caracteristicile stabile ale consumatorului (personalitate, inteligență, experiență anterioară, cultură, concepție etc.) și de caracteristicile comune (starea sufletească, starea fiziologică etc.).

Educatorii au un rol esențial în modelarea personalității elevilor, atât prin sistemul de recompense/ pedepse și așteptări pe care aceștia îl au la îndemână dar, mai ales, prin capacitatea de a crea situații prin intermediul cărora elevii să își cunoască limitele și resursele. Conștientizarea limitelor și a resurselor generează formarea unei imagini de sine armonioase, a demnității și a respectului față de sine și față de ceilalți. Acestea, la rândul lor, susțin recunoașterea diferențelor dintre oameni, creșterea spiritului de toleranță și ocolirea etichetărilor și stereotipiilor care pot duce la marginalizarea unor elevi, cu efect atât asupra personalității acestora și, ulterior, a tuturor consecințelor rezultate de pe urma unei dezvoltări psiho-sociale defectuoase (inadaptare și excludere socială, șomaj).

Astfel, există câteva reguli de care trebuie să ținem cont atunci când se dorește formarea și/ sau modificarea anumitor atitudini (Callo, 2014: 75-78):

- 1) *atitudinile reprezintă obiecte ale învățării și schimbării;*
- 2) *achiziționarea atitudinii necesită:*
  - contact direct cu obiectul sau persoana față de care se dorește formarea și/ sau modificare atitudinii;
  - interacțiune (observare și modelare) cu cei ce dețin o anumită atitudine;
  - experiență socială asimilată în grupuri formale și informale;
  - dezvoltare cognitivă.
- 3) *familia are un rol important în formarea și modelarea atitudinii la elevi (esența multor atitudini își are originea în socializarea din cadrul familiei);*
- 4) *atitudinile dobândite în copilărie și adolescență pot fi ulterior fie schimbate, fie consolidate, în funcție de experiențele, influențele și relațiile sociale, informațiile vechi și noi;*
- 5) *preocuparea pentru formarea atitudinilor este considerată o știință de pregătire sau de fundamentare a opțiunii pentru inițierea și manifestarea unui comportament (Callo, 2014: 76);*
- 6) *atitudinile sunt factori psihologici care influențează foarte puțin predicțiile teoretice.*

Pentru conturarea unor premise și inițiative educative în direcția axiologică, sunt necesare câteva clarificări în legătură cu locul *atitudinii* în finalitățile procesului educativ. Una dintre acestea se referă la diferența dintre învățarea, de către elevi, a unor norme de conduită și materializarea, manifestarea acestor norme în comportamentullor de zi cu zi. O altă clarificare se referă la noțiunea de competență și structura internă a acesteia: *cunoștințe, aptitudini, atitudini*. La rândul lor, *structura tridimensională a atitudinilor*, după cum am detaliat mai sus, cuprinde: reacții *afective, comportamentale și cognitive*. Funcția formatoare a școlii vizează nu doar însușirea unor principii abstracte etice, ci *grefarea unor patternuri habituale axiologice* în care se întrepătrund gândirea, cogniția, emoția și comportamentul, până la formarea de mecanisme automatizate (Callo, 2014: 77). Deasemenea, se cere menționată distincția între *valori de afirmare superficială* (vestimentație, muzică, manifestări în spațiul public, etc.) și *valori de afirmare autentice* (împlinire profesională și familială, sănătate, hărnicie, onestitate, etc.). În spectrul acestora din urmă sunt cuprinse și valorile asociate unei atitudini tolerante: respect pentru diferențe, întrajutorare, empatie, solidaritate, etc. Atât părinții cât și profesorii ar trebui să se axeze pe încurajarea achiziționării de valori de afirmare autentice; aceeași abordare nu ar trebui să vizeze o foarte drastică sancționare a valorilor de nivel superficial ci, în special, un

sprijin și o validare constantă în legătură cu valorile autentice, prin dezvăluirea consecințelor pe termen scurt, mediu și lung a achiziționării, internalizării și manifestării acestor valori și atitudini. Astfel, se poate vorbi nu doar despre o *raționalitate axiologică*, manifestată printr-un comportament rațional în vederea practicării unor valori bine instituite cultural), ci și despre o axiologie rațională, respectiv temeuriile raționale care pot ține de individ, grup, societate, care fundamentează comportamentul în termeni social dezirabili (Callo, 2014: 77).

Componența tridimensională a atitudinii (cognitivă, afectivă și comportamentală) impune un demers complex atunci când se dorește modificarea acesteia. Chelcea (2008) menționează *teorii psihosociale ale schimbării atitudinii și teorii ale limbajului persuasiv*, pentru a evidenția strategii și tehnici de persuasiune ca fiind cele mai eficiente: participarea activă (tehnici: jocul de rol, contactul interpersonal, comportamentul contraatitudinal și de alegere) și comunicarea persuasivă (în ceea ce privește această tehnică, trebuie subliniată importanța grupului de apartenență și a ceui de referință în modificarea atitudinii).

O altă perspectivă asupra teoriilor privind schimbarea atitudinilor și comportamentelor sugerează șase categorii principale:

- condiționarea și modelarea;
- comunicarea persuasivă sau învățarea mesajului;
- teoria *judicata socială*;
- abordările motivaționale;
- abordările privite din perspectiva atribuirii;
- abordările combinate și auto-persuasiunea.

Cele mai circulante teorii psihosociale ale schimbării atitudinilor sunt: teoriile behavioriste, teoria *acțiunea gândită* (Ajzen & Fishbein, 1980), bazate pe intenția comportamentală generată de atitudinea față de un anumit comportament; teoria procesului dual și Modelul probabilității de elaborare (Petty & Cacioppo, 1981) conform căreia persuasiunea se poate realiza pe o rută centrală sau periferică; efectul de ațipire care apare datorită unui proces de disociere între sursă și mesaj, instalat în timp; teoria schimbării stadiale a atitudinilor axată pe etapizarea procesului de schimbare atitudinală (etapa meditației urmată de etapa acțiunii propriu-zise); participarea activă cu tehnicile descrise mai sus (jocul de rol, contactul interpersonal, comportamentul contraatitudinal și comportamentul de alegere).

Teoriile enumerate mai sus trasează etapele demersului de schimbare a atitudinii, demers privit ca o încercare de refacere a echilibrului tulburat și/sau pierdut (Callo, 2014: 80).

*Teoria congruenței* vizează anticiparea direcției și gradului de schimbare a atitudinii; atitudinile definite de extremism și grad mare de intensitate opun rezistență la schimbare și chiar asimilează atitudinile cu valență opusă.

Cei mai relevanți factori ai contextului social care influențează schimbarea atitudinii sunt:

- grupurile sociale;
- rețelele de comunicare interpersonală;
- comunicațiile în masă (presă, radio, televizor).

Schimbarea atitudinilor implică utilizarea unui mecanism al persuasiunii, mecanism care presupune un canal de comunicare ce conține: sursă – mesaj – receptor.

Pentru ca obiectivul de schimbare a atitudinii să fie atins, este necesar ca sursa (în cazul cercetării noastre, Profesorul) și mesajul să corespundă anumitor criterii:

- sursa trebuie să dea dovadă de credibilitate, competență, atracție, prestigiu, asemănare cu receptorul, apartenența la grupul de referință;
- conținutul și forma mesajului trebuie să fie adaptate vârstei și celorlaltor particularități ale receptorului;
- argumentele trebuie să aibă și să transmită o anumită forță, să creeze un anumit impact (anticipat, așteptat, dorit);
- mesajul trebuie să aibă un caracter unic și bilateral;
- ordinea prezentării informațiilor trebuie să respecte o anumită logică, să ia în considerare contextul și scopul pentru care se transmite aceste informații;
- mesajul trebuie să activeze anumite reacții emoționale;
- canalul de difuzare trebuie să fie adaptat mesajului și contextului.

*Principala tehnică de influențare/schimbare a atitudinilor este persuasiunea / comunicarea persuasivă*, iar pentru a înțelege de ce și cum această tehnică funcționează ne relaționăm la schema procesului de persuasiune care include două rute principale:

- *Ruta centrală de persuasiune* implică un proces de comunicare descris ca fiind eminent cerebral: pentru ca un mesaj să își exercite influența reală, conținutul mesajului trebuie înțeles de către toți receptorii, iar aceștia, la rândul lor, trebuie să fie motivați, să li se imprime motivația de a accepta mesajul; influențarea persuasivă a subiecților se face pe baza unui argument pe care îl înțeleg și rețin pentru a-l utiliza drept punct de referință/sprijin în viitor; cerințele acestea rămân aceleași indiferent de canalul de transmitere a mesajului; un argument puternic este consistent și bogat în informație validă, reușind, pe baza acesteia, să modifice într-un anumit grad atitudinea receptorului;



- *Ruta periferică de persuasiune*, lipsită de reflecție, implică și mecanismele de influențare a unor factori irelevanți care pot influența ființele umane și atitudinile acestora, de exemplu, mișcările propriului corp; sursa mesajului este unul dintre factorii relevanți în această rută a comunicării persuasive. (Callo, 2014: 81).

La rândul lor, *mesajele persuasive* îndeplinesc anumite condiții; cele mai importante atribute ale unei comunicări persuasive sunt:

- *Credibilitatea*: un comunicator credibil este un comunicator competent și demn de încredere; competența înseamnă priceperea și capacitatea emițătorului de mesaj; credibilitatea unui comunicator este corelată și cu posibilul câștig material al acestuia: informația despre posibilitatea ca un comunicator să dobândească câștiguri materiale îi scade acestuia credibilitatea în ochii receptorului;
- *Atractivitatea*: un comunicator este atractiv și își cucerește auditoriul prin intermediul similitudinii și al atractivității fizice; similitudinea implică existența a cel puțin două anunțuri similare transmise de două surse diferite, însă preferința auditoriului pentru unul dintre cele două mesaje este legată de credibilitatea comunicatorului și de argumentele ce susțin mesajul respectiv; atractivitatea fizică este, mai ales importantă în domeniul publicității din industria cosmeticelor; însă, în sala de clasă, atractivitatea fizică a profesorului se referă la ținuta decentă și aspectul îngrijit al acestuia, inclusiv mesajul transmis prin limbajul non-verbal (gesturi care exprimă atenție, dedicare, blândețe, profesionalism etc.).

Conform *teoriei stimul-răspuns*, atitudinea este provocată de un *stimul*; astfel, schimbarea atitudinii are loc dacă stimulul pentru un nou răspuns este mai puternic decât stimulul pentru vechiul răspuns; factorul *personalitate* joacă deasemenea un rol important.

Conform teoriei stimul-răspuns, etapele pentru adoptarea unei noi atitudini sunt:

1. Atenția;
2. Captarea mesajului;
3. Înțelegerea;
4. Acceptarea;
5. Memorarea;
6. Acțiunea.

Factorii implicați în schimbarea atitudinii sunt, conform teoriei stimul-răspuns: atractivitatea (de natură emoțională), credibilitatea, puterea.

Rezistența la persuasiune se realizează prin următoarele metode:

- inocularea: subiectului i se prezintă, în avans, argumentele care urmează să i se transmită, într-o formă denaturată, negativistă;
- doparea: subiectului i se furnizează, direct sau indirect, contraargumentele pentru argumentele ce urmează a i se transmite;
- expunerea selectivă: mai ales în comunitățile închise, conservatoare, se încearcă evitarea la expunerea de informații ce vin în contradicție cu ideile, convingerile înrădăcinate; această evitare se face prin încercări de a micșora credibilitatea sursei, de a distorsiona mesajul, sau pur și simplu respingere a întregului mesaj de la bun început (*nici nu vreau să aud*).

Abordările, informațiile și argumentele expuse mai sus evidențiază complexitatea formării atitudinilor și interiorizării valorilor. Se detașează, deasemenea, concluzia că formarea, modelarea atitudinilor reprezintă un proces complex iar asumarea acestui obiectiv ca finalitate a unei intervenții educaționale trebuie făcută în corelație cu o vârstă cât mai fragedă a educabilului, pentru rezultatele dorite.

### **1.3. Concluzii la Capitolul 1**

Analiza teoretică a diferitor abordări ale formării cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi ne-a permis să formulăm concluziile expuse în continuare:

1. Termenul de toleranță a fost abordat ca atitudine și valoare cheie în diferite domenii precum psihopedagogie, psihologie socială, psihologia educației, pedagogia culturii emoționale, filosofia educației etc., abordări ce au dus la conturarea unor teorii pe acest subiect care, la rândul lor, asigură cadrul pentru înțelegerea fenomenelor asociate toleranței: teoria interacțiunii sociale; teoria conflictelor, teoria frustrării-agresivității; teoriile educației - teoria constructivismului; teoria pedagogiei toleranței; teoria pedagogiei culturii emoționale. Interpretările noțiunii de toleranță din domeniul pedagogiei reprezintă o particularizare a teoriilor mai generale asupra toleranței, particularizare necesară clarificărilor cerute de demersul nostru de cercetare și intervenție experimentală: toleranța interetnică; toleranță religioasă / interconfesională;; toleranța politică și etnică; toleranța pedagogică; pedagogia toleranței pozitive; toleranța ca derivă a identității persoanei; educație pentru toleranță; pedagogia toleranței; educație pentru toleranță. Am găsit deosebit de utile definițiile termenului de toleranță din perspectivă *filosofică* (acceptarea înțeleaptă a opiniilor opuse, integrarea în credințele personale a frumosului, a frumuseții, a adevărului) și *pedagogică* (respectarea ideilor sau sentimentelor opuse, atitudinea de a recunoaște dreptul celorlalți de a se comporta și de a

gândi diferit, particularitățile organizării comportamentului uman în condiții nefavorabile de activitate profesională și viața de zi cu zi).

2. Educația este mijlocul cel mai eficient pentru a preveni intoleranța, iar *educația interculturală* este unul dintre cele mai relevante căi de a promova o atitudine tolerantă și de a forma *toleranța* ca valoare-cheie la grupuri cât mai extinse de persoane. Prima etapă, în sensul educației pentru toleranța, este de a o învăța pe fiecare persoană din societate care îi sunt drepturile și libertățile pentru ca ele să fie respectate și de a promova voința de a proteja drepturile și libertățile altora. Educația în sensul de a fi tolerant trebuie să fie considerată un imperativ prioritar; iată de ce trebuie să fie promovate metodele sistematice și raționale de predare a toleranței care să se adreseze la sursele culturale, sociale, economice, politice și religioase ale intoleranței, surse care tocmai constituie cauzele fundamentale ale violenței și excluderii. Politicile și programele toleranței vizează relațiile dintre indivizi, dintre grupurile etnice, sociale, culturale, religioase și lingvistice și dintre națiuni. Educația în domeniul toleranței urmează a viza contracararea influențelor care ar duce la frica și excluderea altora și trebuie să-i ajute pe tineri să-și dezvolte capacitățile de a-și formula o părere proprie, de a avea o reflecție critică și de a judeca în termeni etici. La nivel mondial trebuie să se acționeze pentru punerea în funcțiune a programelor de cercetare în domeniul științelor sociale și educației pentru toleranță, drepturile omului și non-violenței. Ceea ce înseamnă a acorda o atenție deosebită îmbunătățirii instruirii învățătorilor, programelor de studii, conținutului manualelor și cursurilor și a altor materiale pedagogice, inclusiv noilor tehnologii educaționale, în vederea instruirii unor cetățeni activi și responsabili, deschiși spre alte culturi, capabili să aprecieze valoarea libertății, respectarea demnității umane și diferențelor dintre ele și care să fie în stare să prevină conflictele sau să le rezolve prin mijloace non-violente. Conflictele la scară mai mică sau mai mare ce rezultă din diferențele dintre indivizi ce provin din medii culturale diverse pot fi abordate prin cooperare și rezolvate sau, măcar, micșorate/controlate. În acest context, toleranța ca valoare-cheie se prezintă ca baza și punctul de plecare pentru înțelegere, dialog, deschidere, încredere și respect, premisele unei atitudini anti-conflictuale.
3. Importanța educației interculturale este afirmată la nivel internațional: competențele sociale și civice se regăsesc între cele 8 domenii de competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, recomandate și susținute de către Uniunea Europeană: competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și

constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială. Este esențială înțelegerea codurilor de conduită și a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele.

4. Una dintre dimensiunile educației interculturale este reprezentat de educația pentru toleranță; am argumentat, în acest capitol, pe baza literaturii în domeniu, faptul că educația pentru toleranță este una dintre dimensiunile cheie ale educației interculturale care, ca disciplină academică, trebuie mai întâi să distingă între toleranța ca atitudine pozitivă, activă, bazată pe acceptare, respect, ajutor reciproc și toleranța ca factor negativ de propagare a unor fenomene antisociale (rasism, xenofobie etc.) și, mai apoi, să disemineze cele mai bune practici pentru formarea toleranței la generațiile tinere de profesori și instrumentarea acestora cu metodele și conținuturile necesare formării toleranței la elevi, în școală.
5. Așadar, în urma analizei subiectului în literatura de specialitate au fost confirmate și concretizate problema, scopul și obiectivele cercetării:

**Problema de cercetare:** valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației pentru toleranță ca factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

**Scopul cercetării:** stabilirea fundamentelor psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația toleranței la elevi. Concret, acesta se materializează în elaborarea unui model teoretic și acțional de realizare a educației interculturale axat pe promovarea atitudinii tolerante cu aplicabilitate în învățământul universitar.

**Obiectivele cercetării:**

1. Analiza multiaspectuală a problematicii toleranței ca valoare umană și a formării cadrelor didactice din această perspectivă.
2. Fundamentarea conceptuală a formării inițiale a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe toleranță.
3. Identificarea condițiilor psihopedagogice de formare a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță.
4. Elaborarea modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației pentru toleranță.
5. Validarea experimentală a modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice prin aplicarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

Demersurile teoretice expuse în acest capitol constituie premisele și fundamentele

pregătirii studenților/ viitori pedagogi pentru educația toleranței la elevi, pregătire a cărei conceptualizare și metodologie este prezentată în capitolul următor.

Conturarea unui program de intervenție educațională prin care se dorește formarea și/sau modificarea atitudinii de toleranță trebuie să se bazeze pe cunoașterea conceptelor teoretice cu care se va lucra, a diferitelor abordări pentru definirea acestor termeni cheie și a proceselor implicate în demersul experimental asumat.

## 2. POZIȚIONĂRI CONCEPTUALE ȘI METODOLOGICE DE PREGĂTIRE A STUDENȚILOR – VIITORILOR PEDAGOGI PENTRU FORMAREA TOLERANȚEI LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

### 2.1. Conceptualizarea pregătirii studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare

Conceptualizarea pregătirii studenților – viitori pedagogi – pentru formarea toleranței la elevi, reprezintă un ansamblu de demersuri și un proces bidimensional de stabilire a reperelor teoretice de reglare/ complementare a curriculei academice din perspectiva formării competențelor respective, pe de o parte, și de valorificare a acestor competențe în cadrul stagiilor de practică pedagogică, pe de altă parte.

În urma analizei diferitelor abordări ale toleranței (Goraș-Postică, 2004; Cojocariu, 2006; Cucuș, 2008; Pâslaru, 2009; Guțu, 2013; Cramarenco, 2010; Likona, 2016 etc.) am formulat o definiție a acestui fenomen:

Toleranța este *atitudinea de a accepta*, fără a judeca sau a critica, diversitatea de idei, opinii, credințe, persoane, minorități, rase, politici, stiluri de viață etc. diferite de ale noastre și cu care nu suntem de acord. Toleranța este acea *atitudine pozitivă* de recunoaștere și apărare a drepturilor umane universale ale oricui, deoarece în nicio împrejurare nu poate fi justificabilă încălcarea acestor drepturi fundamentale.

*Atitudinea tolerantă* manifestată în plan concret prin *comportament* ne permite astfel să trăim în pace cu ceilalți, la nivel social sau individual, mai ales cu cei care nu ne seamănă. Lipsa de toleranță duce la războaiele dintre religii, dintre culturi, dintre rase. Toleranța în atitudine și comportament asigură baza necesară pentru respectarea drepturilor omului, a pluralismului, democrației, respectarea voluntară a legilor. Lipsa de toleranță duce la o societate controlată de dogmatism, absolutism, legea junglei, conformism și constrângere.

Deosebirea fundamentală dintre *toleranță* și *indulgență* constă în faptul că indulgența ar putea fi privită ca un exces de toleranță, în sensul că, din dorința de a nu se leza specificitatea nimănui, se permite, în numele toleranței, încălcarea oricărui principiu moral.

Totodată, am dedus un ansamblu de prevederi conceptuale privind pregătirea studenților pentru educarea toleranței la elevi:

- *toleranța* este privită ca valoare și ca dimensiune a educației interculturale;
- *toleranța și atitudinea tolerantă* sunt privite atât ca mijloc, cât și ca scop al educației interculturale;

- *toleranța, atitudinea tolerantă și comportamentul tolerant* sunt dobândite prin educație formală, non-formală și informală, pe baza modelelor, începând cu cele mai fragede vârste;
- *toleranța, atitudinea tolerantă și comportamentul tolerant* se pot forma și dezvolta în cadrul școlii care este privită ca o societate mică, adecvată pentru sensibilizarea față de fenomenul de toleranță și practicarea acesteia în mai multe circumstanțe și relații;
- *toleranța, atitudinea tolerantă și comportamentul tolerant* pot fi învățate/educate prin exemple de toleranță și intoleranță utilizate ca material didactic pentru a crește gradul de conștientizare a diferitelor dimensiuni și semnificații ale toleranței;
- *toleranța, atitudinea tolerantă și comportamentul tolerant* trebuie, mai întâi, formate, dezvoltate și consolidate la cadrele didactice pentru ca ulterior, prin intermediul acestora, să se formeze/educa toleranța la elevi.

***A. Demersul cultural/intercultural privind educația toleranței și formarea studenților din această perspectivă***

Abordarea culturologică implică direcționarea componentelor educaționale către cultură și om: ființa umană este privită ca o ființă culturală, creatoare de cultură, dar și definită de cultură și care evoluează prin cultură.

Educația pentru toleranță reprezintă una dintre cele mai reușite abordări pentru atingerea obiectivului de dezvoltare a elevului ca ființă culturală deoarece esența acesteia este promovarea diversității, flexibilității, variabilității, libertății de a alege metode de învățare și conținuturi în acord cu interesele, capacitățile și nevoile elevilor în vederea individualizării, diferențierii actului instructiv educativ.

În sistemul de învățământ și în interiorul actului educațional, abordarea culturală în calitate de cadru al implementării educației pentru toleranță vehiculează:

- pe de o parte, o atitudine deschisă, pozitivă care abordează copilul ca subiect al vieții și, implicit, elevul ca subiect al învățării, acest subiect fiind într-un continuu proces de autodezvoltare și autoschimbare culturală;
- pe de altă parte, o atitudine care privește cadrul didactic ca un mediator între copil și cultură, un ghid, ajutor și sprijin pentru elev în procesul acestuia de dezvoltare a personalității și de evoluție ca ființă culturală, de autoidentificare cu un set de valori culturale și de asumare a acestor valori;
- și, o atitudine care privește procesul de educație ca fiind un proces cultural activat de căutarea sensului personal, construirea unui dialog și a cooperării membrilor colectivului

de elevi privit ca un grup/o comunitate, proces al cărui obiectiv este tot progresul cultural al elevului;

- școala este privită ca un spațiu cultural și educativ integrator, definit de prezența unor dimensiuni culturale ale vieții, evenimente culturale; în acest spațiu, atât adulții cât și copiii evoluează ca ființe culturale.

În viziunea noastră, *toleranța* fiind expresie a unei culturi, dar și a cadrului intercultural, considerăm că aceasta reprezintă un indicator al educației în genere și al relațiilor dintre persoane de diferite culturi.

În acest context *cultura* deține un statut dual: de *resursă*, pentru transmiterea de moduri de gândire, comportamente, atitudini etc., și de *sursă*, pentru schimbare, creativitate, autonomie, libertate. Pentru societatea cu care este corelată și pentru membrii acesteia, cultura și recunoașterea diversității culturale semnifică încredere în propriul potențial, forță, energie, dinamism, putere de acțiune, identitate individuală și de grup, existența unui limbaj comun, care face posibilă și reală comunicarea cu ceilalți membri ai societății. Cucuș (2000) concepe cultura ca un liant, un factor comun care înlesnește consensul și înțelegerea dintre oameni la scară mondială. Cultura fiecărui popor reflectă manierele proprii de a gândi, a simți și de a crede, de a legisla, de a visa și de a acționa (Rougemont, 1990), și tocmai de aceea o educație pentru comunicarea interculturală trebuie să vizeze o interacțiune reală, un dialog veritabil și un dialog organizat. Ladriere (1977, cf. Cucuș 2000, p. 56) consideră cultura un ansamblu format din: a) sisteme de reprezentări, b) sisteme normative, c) sisteme de expresii și d) sisteme de acțiuni. Sistemele de reprezentări se referă la ansamblurile concepționale și simbolice prin care diferite comunități interpretează realitatea și formulează noi cunoștințe și tactici acționale. Sistemele normative se referă la valori, prin prisma cărora sunt judecate acțiunile și practicile curente. Sistemele de expresii vizează manifestările materiale și simbolice emoționale – artistice. Sistemele de acțiuni se referă la manifestările sociale prin care un grup se organizează pentru a-și organiza propriul destin. Bennegadi (1986, cf. Cucuș, p. 57) pune în evidență patru trăsături ale culturii: 1) furnizează răspunsuri pentru toate acțiunile individului asupra problemelor lor, 2) oferă mijloace de interacțiune cu mediul înconjurător, 3) aduce liniște individului și-l orientează într-un ansamblu de tradiții și 4) poate veni cu partea sa de influențe amenințătoare care dau un aspect periculos mediului ambiant. Ultima caracteristică trebuie înțeleasă astfel: o anumită fixație culturală poate avea un efect negativ, prin stereotipiile și prejudecățile pe care aceasta le induce în zona unei alte culturi, sau a unui mediu intercultural spre exemplu.

Printre cele mai cunoscute bariere interculturale se numără: limba, judecățile de valoare, stereotipurile, etnocentrismul, prejudecățile, discriminarea, șocul intercultural și barierele



datorate unor trăsături individuale (capacitatea redusă de ascultare, lipsa de deschidere sau de sinceritate și lipsa abilităților de învățare a unei limbi străine). Aceste bariere pot alimenta închiderea față de ceilalți, pot determina rupturi culturale între cine rămâne legat de vechea ordine și cei care aderă la noua ordine și pot duce la creșterea posibilităților de conflict.

Este relevant să înțelegem de ce într-o anumită cultură, tot ceea ce spun și fac oamenii nu este arbitrar sau spontan (judecând la nivelul acțiunilor generice), ci este determinat de valorile și credințele pe care aceștia le au – transmise prin intermediul familiei, al educației, al influențelor sociale. Mai mult, prin cunoașterea pattern-urilor culturale (caracteristici cristalizate într-un mod specific) pot fi realizate predicții cu privire la modul de comportament, reacțiile unei persoane / grup cu anumite caracteristici culturale. Dacă acceptăm și faptul că acțiunile oamenilor sunt determinate de motive bine întemeiate, la care se adaugă modul specific de a procesa informațiile potrivit acestor pattern-uri culturale, putem realiza predicții cu o mai mare precizie. Spre exemplu, cunoscând anumite caracteristici, precum și motivele comportamentului unei persoane dintr-o altă cultură, vom fi deschiși, nu neapărat spre a le accepta nemijlocit sau valoriza pozitiv, ci tocmai pentru a nu ne arăta surprinși de ele. Putem considera că acesta este de fapt, primul, și cel mai important pas spre interacțiunea interculturală. Totuși, se impune precizarea următoare, și anume că deși similari (cultural), oamenii sunt diferiți (individualități), și mai mult, anumite caracteristici, cum ar fi vârsta, sexul, nivelul social determină manifestări diferite.

Educația are o determinare socială și culturală indubitabilă, ea realizându-se de fiecare dată într-o anumită societate, așa cum aceasta are nevoie și cum poate să o facă, pornind de la posibilitățile și cerințele ei. Tocmai de aceea, analiza educației contemporane trebuie să pornească de la caracteristicile societății (globale) și societăților (particulare) în care se desfășoară. Meditând asupra particularităților societății de azi, Clubul de la Roma a sintetizat și introdus conceptul de problematică a lumii contemporane (P.L.C.). Aceasta se caracterizează printr-un set de aspecte definite prin însușiri de urgență, complexitate, contradicție, interdisciplinaritate, gravitate și anvergură planetară, arie care se extinde incluzând noi și noi probleme. Aceste *noduri* dilematice au primit numele de probleme globale ale omenirii iar în țesătura raporturilor lor delimitează tocmai problematica lumii contemporane. Incluzând aspecte cum ar fi: deteriorarea mediului, caracterul limitat al resurselor, criza alimentară, explozia demografică, amplificarea conflictelor, proliferarea armamentelor sofisticate, crizele morale, intoleranța. P.L.C. ridică, prin trăsăturile specifice, reale interogații cu privire la capacitatea actuală și viitoare a ființei umane de a se descurca în fața unei astfel de existențe. *Cum ar trebui să realizăm astăzi educația pentru a-i pregăti adecvat pe indivizi în vederea raportării de succes*

*la acest context problematic* este doar una dintre întrebările explicite sau implicite care apar din ce în ce mai des printre preocupările educatorilor, tocmai ca expresie a unor astfel de frământări. Soluțiile educative conturate, în contextul în care se vorbește tot mai intens despre o criză morală a educației și se caută remediile ei posibile pot fi sistematizate astfel:

- schimbarea paradigmei educaționale, a modului general de a înțelege, concepe și realiza educația;
- lărgirea ariei și a conținuturilor educației prin apariția și realizarea noilor educații;
- inovații în conceperea și realizarea educației – educația permanentă și autoeducația.

Noile educații reprezintă cel mai pertinent și mai util răspuns al sistemelor educative la imperativele generate de problematica lumii contemporane. Educația interculturală se constituie ca una dintre acestea, articulată în jurul valorii toleranței.

Educația interculturală corespunde celui de-al treilea stâlp al educației: deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți (alături de a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să fii) (Delors, 1996).

Comisia Internațională pentru educația secolului XXI pune accentul pe această componentă a educației, ca fiind una vitală în dezvoltarea unei societăți armonioase. Acest stâlp se referă la deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale (Delors, 1996:18). Societățile europene actuale, plurale din punct de vedere etnic și cultural, dar și din perspectiva identităților și a intereselor, sunt arena conviețuirii împreună cu alterități tot mai evidente și tot mai vocale. În aceste condiții, este imperativ ca generațiile aflate în procesul socializării să deprindă abilități de bază care să permită o conviețuire pașnică cu grupuri care revendică diferența, fie ea etnică, identitară, culturală sau de interese.

Obiectivul general al educației interculturale este acela de a facilita deprinderea acestor abilități de conviețuire în societatea plurală a zilelor noastre. Obiectivele specifice ale educației interculturale sunt:

1. dobândirea cunoașterii în domeniul culturii în general și a culturii proprii în particular, inclusiv în ceea ce privește impactul acesteia asupra comportamentelor indivizilor și grupurilor; reflecția asupra propriei culturi precede reflecția asupra culturii alterității;
2. conștientizarea cauzelor și rădăcinilor propriilor determinări culturale, a stereotipurilor, a prejudecăților proprii, precum și identificarea acestora la ceilalți; deprinderea capacității de a relativiza perspectivele și punctele de vedere, precum și de a dezvolta abilități de comunicare cu ceilalți;

3. formarea unor atitudini pozitive care să fie aplicate în cadrul unei societăți plurale: respectul pentru diversitate, pentru identitatea celor percepuți ca fiind diferiți, și implicit, respingerea atitudinilor intolerante și discriminatorii față de aceștia;
4. stimularea unei participări active în sensul aplicării principiilor pluraliste și a combaterii rasismului, xenofobiei, și a discriminării din orice punct de vedere.

Se poate observa din obiectivele enumerate mai sus că acestea se află într-o ordine crescătoare a complexității deprinderilor necesare pentru îndeplinirea lor. Astfel, la primele stadii este vorba în general de deprinderi legate de operații cognitive: reflecție, identificarea unor aspecte culturale, conștientizarea anumitor procese. Ultimele două obiective necesită însă asumarea unui rol activ de către individ: respectul pentru diversitate și respingerea atitudinilor discriminatorii se află pe axa acțiunii, mult mai mult decât pe axa de reflecție cognitivă a primelor obiective. Iar ultimul obiectiv este prin excelență unul al acțiunii concrete, al implicării civice active în combaterea atitudinilor contrare principiilor educației interculturale. Această trecere de la pasiv la activ se desfășoară în paralel cu internalizarea principiilor educației interculturale de către individul expus intervenției în acest domeniu. Fără internalizarea valorilor descoperite la primele două obiective, individul nu poate trece la acțiunea concretă pe care o țintesc ultimele două obiective ale educației interculturale, iar aceasta nu-și îndeplinește în totalitate obiectivele propuse.

Unul dintre documentele de referință pentru cercetarea noastră a fost ghidul UNESCO din 1994 privind toleranța care a stabilit liniile directoare pentru o educație bazată pe și vizând promovarea democrației, a păcii și a drepturilor omului. Anul 1995 a fost declarat de UNESCO Anul Națiunilor Unite pentru toleranță; ca parte a proiectului său privind cadrul integrat de acțiune în Educație pentru Pace, Drepturile Omului și Democrație, UNESCO a elaborat, de asemenea, documentul *Tolerance: the threshold of peace. A teaching/learning guide for peace, human rights and democracy*, care se concentrează pe motivarea nevoii de educație pentru toleranță și posibilele abordări ale acesteia în învățământul primar și secundar; ghidul este de fapt un “manual de studiu pentru toți cei care pot participa în vreun fel la educația pentru toleranță”, din moment ce UNESCO consideră că există o nevoie de educație pentru toleranță nu numai în școli, dar peste tot în societate (UNESCO, 1994: 4). Prin urmare, acest ghid poate fi utilizat fie ca atare, fie ca un catalizator și facilitator al dezvoltării de materiale suplimentare pentru anumite contexte sociale și culturale de către toți agenții și actorii sociali implicați în educația pentru toleranță, și anume: profesorii de la clasă, formatori pentru profesori și educatori, lideri ai comunității, părinți și asistenți sociali. Revizuirea literaturii de specialitate a presupus formularea unei întrebări de cercetare, derivată din formularea scopului nostru și mai multe sub-

întrebări care împart problema de cercetare în componente ce vor fi investigate (Johnson & Christensen, 2016: 98).

Există o lipsă de resurse privind percepțiile profesorilor cu privire la educația pentru toleranță (Afdal, 2004; Şahin, 2011; Țurcanu 2015; Albu & Cojocariu, 2015 Polat și colab., 2016), ceea ce ilustrează necesitatea unor cercetări suplimentare și studii în acest sens. În contrast cu studiile privind percepțiile profesorilor cu privire la educația pentru toleranță, există un număr mai mare de studii cu privire la propuneri și sugestii de strategii și tehnici de predare axate pe activități la clasă care exploatează diversitatea culturală și promovează toleranța (UNESCO, 1994; Antonesei et al., 1996; Dasen et al., 1999; Cojocariu, 2006; Plugaru & Pavalache, 2007; Ivasiuc et al., 2010; Sampere, 2011; Hegarty & Titley, 2012; UNRWA, 2013; Gong, 2015; Goraş-Postică et al., 2015; Driel, Darmody & Kerzil, 2016; Likona, 2016 etc.). Într-un număr destul de relevant de studii, rapoarte și cărți, educația pentru toleranță este asociată cu educația interculturală: educația pentru toleranță ca dimensiune a educației interculturale (Plugaru & Pavalache, 2007); o capacitate sporită de toleranță ca mijloc și scop al educației interculturale (Ivasiuc et al, 2010; Cojocariu, 2004); exemple de (in)toleranță ca material didactic pentru a sprijini conștientizarea diferitelor dimensiuni și sensuri ale toleranței (Museum of Tolerance. Teacher's Guide, 2002); toleranța ca valoare centrală a educației secolului 21 (Cojocariu, 2004).

Educația interculturală promovează cunoașterea și respectarea culturii, a tradițiilor și a stilului de viață ale comunităților etnice, de către toți locuitorii din țara respectivă. Cercetătorul G. Hofstede (2011) propune drept dimensiuni ale specificității culturale următoarele: distanța față de putere (mare sau mică), masculinitatea versus feminitatea, individualism versus colectivism, evitarea incertitudinii (slabă sau puternică), pragmativ versus normativ și indulgență versus constrângere. Prin aplicarea programelor specifice de formare, atitudinile individuale față de aceste dimensiuni pot fi adaptate și chiar înlocuite cu altele noi. de prezentat pe 3-5 pagini numai informații/ prevederi ce țin de conexiunea și influența demersului cultural/ intercultural asupra educației toleranței).

***B. Demersul filosofic privind educația toleranței și formarea studenților din această perspectivă*** aduce în prim plan noi abordări, din mai multe perspective:

- *din perspectiva teoriei cunoașterii;*
- *din perspectiva axiologică/valorică (toleranța fiind o valoare umană).*

Din perspectiva teoriei cunoașterii, apelul la filosofie permite pedagogiei să-și dobândească consistența teoretică și eficiența practică; chemat să dea raționalitate lumii, filosoful inițiază un discurs asupra educației, iar aceasta din urmă devine “laboratorul în care specificările

filosofice se concretizează și se experimentează” (Liiceanu, 1987: 180). A educa înseamnă a da un sens; unul dintre mesajele lui Socrate este că fiecare individ trebuie să aibă în mână instrumentul sensului pentru a se deschide cunoașterii, un instrument valabil atât pentru profesor cât și pentru elev; fiecare elev trebuie ajutat pentru a accede la sens, pentru a reuși, iar pentru aceasta, el trebuie învățat *cum să facă*: Adevărul, Educația, Libertatea, Frumosul, Dreptatea, Binele etc. sunt valorile care îi orientează individului drumul prin labirintul vieții (Cojocariu, 2008: XI).

Din perspectiva axiologică, abordarea filosofică evidențiază valorile care pot fi circulate și promovate prin intermediul educației interculturale și conexiunea dintre procesul educativ, cunoașterea valorilor, asumarea și internalizarea acestora și manifestarea lor în comportament. Teoriile valorilor elaborate de filosofi și scriitori români (Andrei, 1945; Vianu, 1998; Blaga, 1996; Neculau, 2011; Cojocariu și Albu, 2015) și din întreaga lume (Wlodkowski și Ginsberg 1995; Reardon, 1997, Powell & Caseau, 2004, Haydon, 2007, Polat & al., 2016) converg spre evidențierea *valorii binelui*, înțelegându-se ca fiind formată din trei semnificații majore:

1. o stare individuală de bine;
2. o stare de bine a unei comunități;
3. acțiunea de a face bine celorlalți.

P.Andrei consideră valoarea ca fiind o caracteristică nici a subiectului, nici a obiectului, ci ca o relație funcțională în care acești doi factori cooperează (Andrei, 1945). Valorile pe care le-am identificat ca fiind promovate de educația interculturală sunt asociate în special cu sensul *binelui* înțeles ca stare de bine a unei comunități, definite prin: toleranță și acceptare a diversității, respect pentru ceilalți și drepturile altora, empatie și compasiune, dragoste pentru alții, solidaritate și ajutor reciproc și relații interpersonale pozitive. Astfel de valori exprimă o relație funcțională – în termenii lui Andrei - în care subiectul (individul) și obiectul (comunitatea, societatea, lumea) cooperează pentru bunăstarea tuturor actorilor implicați; astfel, se subliniază dimensiunea activă a valorilor: valorile nu există pur și simplu ca entități abstracte, ci se manifestă, de fapt, ca o bază a comportamentelor care au o *cauză tangibilă* (dorința de a fi tolerant, respectuos, de a arăta compasiune și a oferi ajutor) și un *efect* (relații interpersonale mai bune și, ca rezultat, o lume mai bună).

*Valorile educației* sunt valori legate de finalitățile, conținutul, metodologia și epistemologia educației (Pâslaru, 2003: 104; pentru o scurtă prezentare a criteriilor de clasificare și a tipurilor de valori, a se vedea Boghian, 2017/b). Având în vedere că tinerii se confruntă permanent cu necesitatea de a alege în mod responsabil, originea și conținutul valorilor, criteriile de selecție și strategiile de interiorizare în conștiința și comportamentul individual trebuie

clarificate ca aspecte foarte relevante pentru construirea de strategii educaționale axate pe formarea și promovarea valorilor (Pichiu & Albuț, 1994: 68).

Data fiind relevanța rolului profesorului de model pentru elevii de toate vârstele, Cojocariu și Albu au realizat un studiu longitudinal privind *valorile profesorilor români* la diferite niveluri educaționale: valori deținute de studenți (cu sau fără experiență didactică) care se pregătesc pentru cariera didactică în învățământul primar și preșcolar - *adevăr, bine, echitate, răbdare, responsabilitate, iubire pentru semenii* (Cojocariu, 2014); universul axiologic al profesorilor din învățământul primar - *adevăr, echitate, credința în Dumnezeu, profesionalism* și al profesorilor din învățământul preșcolar - *respect, muncă, onestitate, profesionalism* (Cojocariu, 2015/a); valorile profesorilor universitari seniori și tineri - *moralitatea, iubirea față de oameni și credința în Dumnezeu* și valorile pe care profesorii le consideră cele mai importante pentru cariera didactică universitară - *competența profesională, aprecierea studenților, demnitatea* (Albu & Cojocariu, 2015); valorile prețuite de profesorii de la gimnaziu - *respect, muncă și auto-educație/auto-dezvoltare, profesionalism* (Cojocariu, 2015/b); compararea valorilor deținute de studenți (cu sau fără experiență didactică) care se pregătesc pentru cariera didactică în învățământul primar și preșcolar la începutul a doi ani universitari succesivi (Cojocariu, 2015/c).

În ultimii ani s-a manifestat o promovare sporită a valorilor asociate cu practica toleranței: *conviețuirea armonioasă, respectarea drepturilor altora, acceptarea diversității, alegerea liberă a opțiunilor valorice* (Boghian, 2017/a). Au fost identificate ca fiind valori asociate cu/promovate de educația interculturală în lucrări naționale și internaționale următoarele valori: *toleranța, libertatea, egalitatea, respectul pentru diferențe și drepturile altora, solidaritatea, cooperarea, empatia, acceptarea diversității* (Cucos, 2000; Chiriac & Guțu, 2007; Haydon, 2007; Salgur, 2013; Savu, 2014; Albu & Cojocariu, 2015; Țurcan, 2015).

### ***C. Demersul psihologic privind educarea toleranței la elevi ține de:***

- reprezentări sociale;
- socializare și internalizare;
- trăsături individuale de personalitate;
- context social;
- conflict.

Personalitatea este rezultatul relațiilor interpersonale în care individul este plasat, al mediului social, cultural și al activității în care este implicat; astfel, conceptul de personalitate reprezintă o dimensiune importantă în înțelegerea mai profundă a fenomenului de interculturalitate.

Considerând trăsătura de personalitate drept un concept categorial, putem spune că, în termenii trăsăturilor, personalitatea sintetizează și comunică esența unor comportamente. Cu alte cuvinte, personalitatea este, socialmente, construită din comportamente. Ca și construcție socială, personalitatea nu poate fi localizată doar în individ, ci este creată, conturată și evoluează în cadrul relațiilor socioculturale. Condiționarea reciprocă persoană-situație dezvăluie particularitățile specifice ale sistemului mediator: cunoștințele și concepțiile individului, mediul său de prelucrare a informației, emoțiile și atitudinile, comportamentul. Contextul are impact asupra întregii personalități și nu doar asupra unor secțiuni, cum ar fi sistemul cognitiv sau cel afectiv: anumite condiții situaționale vor duce la anumite urmări în plan comportamental, în funcție de probabilitățile determinate de situație.

Există două direcții care se conturează în legătură cu impactul contextului asupra individului:

- 1) în anumite situații, individul așteaptă să se întâmple anumite evenimente și percepe viitorul în funcție de contextul situațional;
- 2) indivizii atașează anumitor situații o încărcătură afectivă, care determină un anumit comportament.

Situația este cea care oferă suportul pentru managementul, orientarea, stimularea comportamentului. Orice demers educațional trebuie să ia în considerare și să exploateze proprietățile situaționale și tipurile de situații. Inteligența umană se dezvoltă și se afirmă numai într-un mediu sociocultural stimulat care asigură libertate indivizilor în a stabili raporturi, a identifica cauze, a-și reprezenta logic mediul sociocultural (Durkheim, 1982). Conform lui Bruner (1996), cultura joacă un rol esențial în dezvoltarea personalității: progresul intelectual, observabil și măsurabil, este asigurat de interacțiunile într-o situație socioculturală dată, cauzat de un anumit context stimulator; interacțiunile pot lua forma cooperării sau a conflictului dar, în ceea ce privește cooperarea, fiecare individ participă la inițiativa comună.

Gilly M. a identificat patru situații tipice de *co-elaborare*:

- colaborarea prin consimțire;
- *co-construcția* prin colaborare fără dezacord, definită prin găsirea unei soluții în comun;
- confruntarea prin refuz simplu;
- confruntarea contradictorie, prin opoziția punctelor de vedere (apud. Chiriac & Guțu, 2013: 50).

Primele două situații desemnează *mecanismul cooperării*, celelalte două – *conflictul sociocognitiv*; însă, acestea au un punct comun, și anume, construirea unor diade simetrice care

sunt baza unor interacțiuni eficiente.

Pentru ca învățarea prin cooperare să fie posibilă și eficientă, educabilii trebuie să aibă roluri diferite, pentru a construi oportunități de: recunoaștere a valorii altora, încredere reciprocă, comunicare a informațiilor, percepția influenței în grup. Cooperând cu alții, individul învață valori, norme ale reglării socioculturale. Diverse modalități de cooperare și de interacțiune pot genera conflicte sociocognitive, cu alte cuvinte, nu orice interacțiune generează progresul, ci doar tipul de interacțiune care obligă partenerii să elaboreze instrumente cognitive, care să le ofere soluții adecvate în situația problemă cu care se confruntă.

*Conflictul* poate apărea nu doar între soluții divergente, ci și între indivizi, grupuri, fiind de natură socioculturală: conflictul este o sursă de dezechilibru și de tensiune, dar și o condiție indispensabilă (dar nu suficientă) progresului cognitiv, accelerând formarea de structuri operatorii și motivând individul să participe la interacțiune și la învățarea în grup. O condiție pentru ca progresul intelectual să rezulte în urma unui conflict este dată de treptele diferite de dezvoltare ale educabililor: astfel, activitatea didactică trebuie să stimuleze o situație de opoziție (contradicție) care este condiția apariției conflictului; pe baza acestei situații, apare comunicarea, schimbul de informație, stimularea reciprocă.

Dezvoltarea inteligenței depinde de diferențele dintre indivizii care participă la interacțiuni care pot fi reduse prin instruirea și prin comunicarea sociocognitivă și interculturală. Acțiunile de *confruntare* sau de imitare, prin activitatea în grupuri în care sunt implicați educabilii diminuează diferențele: instrumentele cognitive performante, care pot genera noi achiziții, inclusiv cele de comportament intercultural adecvat au drept reper pregătirea și dirijarea unor situații educaționale, în care individului i se oferă posibilitatea de a cerceta împreună cu alții, de a înțelege, de a analiza, de a sintetiza, de a generaliza, de a proiecta etc. Astfel, socializarea este procesul de achiziționare și de adaptare permanentă, de integrare permanentă și de interiorizare a normelor și a valorilor morale, culturale și interculturale (Nicolau, 1996). Învățarea, prin interacțiune cu alții, a unor modele de conduită socioculturală, a unor cunoștințe comune sau a unor norme, reguli, consuetudini, puse în circulație într-o societate – aceasta presupune socializarea. Socializarea este un mod de existență umană și se exprimă prin trei nevoi fundamentale:

- nevoia de includere (comunicare, contact);
- nevoia de control, care dă individului siguranța că a interiorizat normele sociale/culturale dezirabile ce îi vor permite să ajungă la autonomie;
- nevoia de afecțiune, de atașament (*idem.*).



Nevoia implică reciprocitate, contract, inserare într-un grup. Individul nu doar suportă, ci și este responsabil, exploatează, își determină propria sa conduită.

Din perspectiva disciplinei educației interculturale, Fisher G. identifică următoarele caracteristici ale socializării:

- este un proces de învățare de modele, valori, cunoștințe, roluri;
- elementele achiziționate sunt interiorizate de individ, devin parte integrantă a aparatului său cognitiv, instaurând instanțe de control interne sau morale;
- dezvoltă diferite modele de comportament social ca supunerea, agresiunea sau competitivitatea;
- face ca individul să interiorizeze modul de funcționare a sistemului social, maniera de a percepe lumea și de a o interpreta.

Efectele socializării se traduc prin achiziționare de norme interculturale până la dobândirea conștiinței de sine și a idealului de sine și prin dobândirea sentimentului de apartenență la o colectivitate și a celui de a împărtăși cu alții sentimente și aspirații, de a avea o identitate culturală. (apud Nicolau, 1996). *Disfuncțiunile de socializare* (Beauvois & Dubois, 1988), individuale sau colective, sancționează deficitul de achiziții sociale și se manifestă prin dificultăți de integrare în comunitate, atunci când procesul de socializare este perturbat de factori externi (informații distorsionate, modele culturale inadecvate etc.). O socializare adecvată generează succes în integrarea individului care, într-un univers intercultural dat, se manifestă prin orientarea de comportament al individului, în funcție de așteptările celorlalți: învățarea și practicarea ritualurilor vieții sociale (*rituri de pasaj*, care indică trecerea de la o condiție socială la alta, riturile instituționale sau riturile vieții cotidiene), însușirea rolurilor sociale (masculin/feminin, de exemplu) și contemplarea/ înțelegerea/ cunoașterea lumii sociale (a atribuțiilor altuia, a structurii sociale, a categoriilor sociale) sau integrarea profesională particularizează acest proces (Chiriac & Guțu, 2013: 52).

Socializarea profesională este un proces structurant de însușire a unei profesii, ajustare la exigențele unei organizații profesionale, stabilirea de relații profesionale și dobândirea unei *identități profesionale și sociale*; construirea unui *model profesional* se bazează pe o evoluție profesională care dezvoltă conștiința carierei și nevoia unei identități relaționale prin profesiune (Dubar, 1991).

O varietate particulară a procesului de socializare o reprezintă *internalizarea*, definit ca procesul de “a lua cunoștință de valorile și atitudinile societății într-un mod în care un comportament acceptabil să fie motivat nu prin anticiparea consecințelor, ci prin factori intrinseci sau externi” (Grusec & Goodnow, 1994). Conceptul de internalizare reunește procese

motivaționale, cognitive și sociocognitive prin care o exigență socială externă, o valoare sau o normă externă devine exigență internă pentru o persoană; respectarea exigențelor externe găsește o disponibilitate internă, iar sancțiunile pozitive sau negative nu sunt exercitate de către mediul social, ci sunt *autodistribuite* de către persoana însăși (Chiriac & Guțu, 2013: 53).

Procesul de *internalizare* trebuie abordat într-o altă manieră decât cel de socializare, deoarece individul (un student, de exemplu) poate fi perfect socializat în registru comportamental, fără a fi internalizat valorile pe care le implică acel registru; individul se poate supune unor exigențe externe, dar această supunere este doar de complezență, exterioară, fără o susținere internă, fără adeziune afectivă; registrele comportamentale sunt fapte de conduită și de abținere, distribuind obligații și interdicții. Internalizarea stabilește ceea ce trebuie să faci și ceea ce nu este bine să faci prin internalizarea de norme de abținere sau interdicții: niveluri de exigență și valori morale de conduită altruistă sau prosoziale (de a dăruia, de a ajuta, de a arăta bunăvoința etc.) opuse comportamentelor agresive. Aceste registre ale intervenției psihosociale au, practic, dar și teoretic, un câmp nelimitat de aplicație: modelele de intervenție se învață în familie, fac parte din patrimoniul cultural al familiei, grupului, comunității. Ele sunt valori acționabile care se transmit și se asimilează deja în copilărie, menținându-se, prin exerciții și prin practică socială, întreaga viață; atât factorii interni dar și cei externi joacă un rol important în procesul de internalizare al anumitor valori (Dubois, 1999).

Cercetările asupra conceptului de normă au evidențiat locul central al acestuia în psihologia socială și au conturat accepțiunile de utilizare ale acestui termen: normă de grup, normă socială, normă culturală, normă comportamentală, normă evaluativă (Sherif, 1935; Asch, 1952; Montmollin, 1966; Faucheaux P., Moscovici S., 1967). Norma exclude ideea de constrângere și o înlocuiește cu aceea de valoare: un eveniment este apreciat ca dezirabil, bun, de către o colectivitate. Norma nu impune o constrângere instituțională și este independentă de criteriul adevărului: astfel, este posibil ca un eveniment să fie evaluat pozitiv, pentru că desemnează o utilitate socială și permite realizarea unor obiective sociale. Norma socială este socialmente învățată, atribuie o valoare unui eveniment sau unui obiect și are o utilitate socială (și nu valoare de adevăr) astfel că rolul normei în procesul de internalizare a valorilor este decisiv. Indivizii își construiesc norme interne și le atribuie valoare, utilizând practici evaluative proprii care au utilitate socială, ceea ce face ca normele să fie specifice unui grup, comunități, populații (Chiriac & Guțu, 2013: 55).

Normele interculturalității manifestate prin reprezentările și atitudinile sociale se construiesc pe baza *reprezentărilor sociale*, acestea din urmă fiind sisteme de valori și noțiuni, o formă de gândire socială, o elaborare perceptivă și mintală, o modalitate practică de a cunoaște

lumea (Dubois, 1994). Reprezentările sociale au o componentă cognitivă și o componentă socială, pentru că sînt determinate de mediul social, cultural și ideologic, fiind o formă de raportare la lume, modalități de inserție socioculturală. Orice tip de reprezentare cuprinde două dimensiuni: cea individuală (inteligență, afectivitate, motivație, competiție) și cea socială (contexte social, cultural, intercultural etc.). Reprezentările sociale sunt definite ca “instrument de organizare a percepțiilor și de interpretare, ca aparat evaluator, ca mod de comunicare cu alții” (Ewen, Pipes & Higgins, 1981: 130). Reprezentările sociale se prezintă sub formă de idee, concepție, schemă mentală, ghid de acțiune / conduită, elaborări cognitive și afective, opinii, idei produse de context (ale mediului intercultural), produse socioculturale; reprezentările, la rîndul lor, participă la constituirea socioculturală a contextului. Interacționînd cu contextul, realizînd diferite *produse*, dezvoltîndu-și competențele, individul schimbă, transformă, transferă, ia decizii și poziții, stabilește relații, atașează acțiunii sale o semnificație cognitivă ce poate avea rol diferențiator în construirea reprezentărilor; procesul reprezentational nu poate fi detașat de activitatea în care individul este angajat.

Reprezentările înglobează și structurează elementele cognitive ce rezultă din relațiile concrete cu contextul social. Astfel, reprezentările interculturale se raportează la relațiile concrete cu contextul intercultural. Reprezentările interculturale sunt, de fapt, interacțiuni interculturale care duc la formarea unui sistem de valori, comportamente, o *formă de gîndire* și un *instrument de orientare a percepției contextului intercultural*, îndeplinind două funcții de bază:

- convenționalizează obiectele, fenomenele interculturale, persoanele și evenimentele cu care individul se află în context;
- sunt *prescriptive* și apar ca produse ale unor elaborări, prelucrări, schimbări, interacțiuni în cadrul mediului intercultural (Chiriac & Guțu, 2013: 56).

Schema de formare și de transformare a reprezentărilor interculturale conține (Flament, 1984):

- a. modificări ale circumstanțelor externe;
- b. modificări ale practicilor sociale și interculturale
- c. modificări ale percepțiilor condiționale;
- d. modificări ale percepțiilor absolute.

Guimelli C. (1993) propune o variantă de transformare a reprezentărilor interculturale:

- a. instalarea unui eveniment, caracterizat printr-un înalt grad de implicare pentru grup;
- b. circumstanțele moderne se modifică la impact cu acest eveniment, modificarea acestora din urmă fiind ca ireversibilă de către subiecți;

- c. se impun practici noi care se cer a fi implementate frecvent și sistematic într-un grup;
- d. practicile noi impun și activează schemele care le comportă; acestea le conferă o anumită semnificație într-un câmp reprezentational, influență direct proporțională cu frecvența lor;
- e. câmpul reprezentational este reorganizat: unele elemente se integrează într-o altă structură relațională, altele se mențin sau dispar, astfel reprezentarea se transformă progresiv;
- f. se produce o reamenajare a sistemului central prin fuziunea (comasarea) mai multor elemente într-un concept nou și unic; interiorizarea raporturilor sociale și culturale condiționează producerea, transformarea și funcționarea reprezentărilor interculturale, reprezentările interculturale interferează cu atitudinile care, la rândul lor, stabilesc interrelațiile stimuli și răspunsuri și sunt mai cert orientate decât reprezentările (apud Chiriac & Guțu, 2013: 57).

***D. Demersul pedagogic privind educația toleranței și formarea studenților din această perspectivă***

Pregătirea studenților din instituțiile cu profil pedagogic pentru a rezolva problemele de instruire a elevilor din perspectiva educării și formării toleranței reprezintă un sistem dinamic complex, cu o structură specifică și numeroase elemente. În acest sens, în cercetarea noastră, abordarea sistematică constituie direcția generală științifică, care acționează ca bază conceptuală de asigurare științifică a educației pentru toleranță.

Prin educație, putem avea acces la elementele de specificitate culturală ale altor etnii pentru a le exploata în mod pozitiv și valorifica în vederea eliminării atitudinilor discriminante.

Data fiind structura general acceptată a competenței (cunoștințe, atitudini și aptitudini), demersul pedagogic privește formarea și educarea toleranței manifestată ca atitudine în cadrul competenței interculturale.

*Competența interculturală* desemnează capacitatea de a observa comportamentul altor persoane și evitarea de a judeca sau critica, de a compara cultura proprie cu cea a altor persoane, de a compara comportamente și a coopera cu reprezentanți ai altor culturi în ciuda diferențelor (Byram, 1997; Bernaus et al., 2007).

*Atitudinea tolerantă* se traduce prin acceptarea diversității culturale, etnografice, nutriționale, de gen etc., ideea că nu există soluții pentru toate problemele și nici o perspectivă unică asupra unei situații caracterizată prin conflict sau risc de conflict bazat pe discriminare; însă există empatie, solidaritate, acceptare și ajutor reciproc care pot fi formate ca și sub-componente ale atitudinii tolerante și care au menirea de a ne sprijini în a depăși situațiile conflictuale într-un mod constructiv sau, cel puțin, cât mai neutru posibil. Educația, ca proces de

transmitere a experienței culturale/interculturale a umanității și a comunității de referință, trebuie concepută ca știință a culturii. Dacă omul este o ființă culturală, educația poate fi privită ca proces de transmitere culturală, iar *pedagogia* – ca o știință a culturii, care studiază dialectica transmiterii culturii, atât pe verticală (între generații), cât și pe orizontală (între comunități). În plus, *pedagogia studiază și modul în care ne autocunoaștem și ne autodefinim, mecanismul prin care ne conturăm identitatea și felul în care ne raportăm la alteritate, la diferență*, în spațiul comun numit cultură. Bruner J. (1996), fondator al psihologiei culturale, definește educația ca fiind *intrare în cultură*, iar Spranger E., care a pus bazele pedagogiei culturale, concepe *eu-l* ca spirit subiectiv, care se raportează la spiritul obiectiv, afirmând că omul devine cu adevărat om prin asimilarea culturii obiective: *eu-l* conștientizează și subiectivizează valorile culturale / interculturale, apoi reflectează asupra lor, urmînd să le regândească și să le manifeste în spațiul realului.

În calitate de proces de transmitere a culturii, educația presupune următoarele:

1. receptarea valorilor culturale / interculturale obiective;
2. trăirea subiectivă a acelor valori;
3. crearea de noi valori grație posibilității de transformare a valorilor obiective în valori subiective și, în acest fel, atingerea scopului educației (apud Cucos, 1995:35-36).

Pregătirea studenților pentru aplicarea activităților instructiv-educative de formare a toleranței la elevi a fost concepută ca un sistem, un ansamblu, avînd ca obiective principale atât creșterea atitudinii de toleranță la studenți/viitori pedagogi în învățămîntul primar față de elevi provenind din medii culturale diferite (mai precis, etnii diferite), cât și instruirea studenților asupra modului în care vor forma atitudinea tolerantă la elevi. Acest *sistem* cuprinde câteva componente principale: disciplinele academice studiate la universitate, stagiile de practică pedagogică, activitățile de învățare și cercetare ale studenților ș.a. Una dintre trăsăturile principale care definesc ca integrator acest sistem, care face parte din procesul educațional desfășurat într-o instituție de învățămînt superior, este dată de prezența, în cadrul lui, a reflectării proceselor socio-politice, economice, tehnologice, cultural-educative, ecologice de la nivel național și internațional, cât și a structurii și tendințelor la care acestea sunt supuse.

Un *sistem pedagogic* poate fi definit ca un ansamblu organizat și logic de mijloace și metode de implementare a procedurilor de algoritmi de gestionare a procesului educațional. Sistemul pedagogic este un sistem de administrare a procesului educațional, care cuprinde suma logică a proceselor didactice și educaționale. Sistemul pedagogic cuprinde următoarele elemente:

- 1) obiectivele învățării;
- 2) subiecții învățării - elevii;

- 3) cadrele didactice și/sau intermediarii acestora – tehnologiile informaționale;
- 4) conținutul învățării;
- 5) formele de organizare a activității educaționale;
- 6) strategii didactice și metode de realizare a procesului instructiv-educativ.

Așadar, sistemul pedagogic se materializează, de fapt, ca un proces de formare cu scopul, în cazul cercetării noastre, de a pregăti studenții/cadrele didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare; acest proces este structurat de următoarele elemente: participanții la proces sau actorii implicați în actul instructiv-educativ (cel care predă și cel care învață, beneficiarul învățării), curriculum-ul, metodele, formele de organizare, resursele temporale, materiale, bibliografice etc. Interacțiunea și întrepătrunderea acestor elemente generează tehnicile și modurile de organizare a acestui proces.

Pregătirea studenților care urmează programul de pregătire pentru cariera didactică pentru educarea toleranței la elevi este un sistem complex, structurat, organizat, caracterizat de flexibilitate, deschidere, spontaneitate, structuri non-liniare. Totuși, sistemul este guvernat de principiul conform căruia se pot forma și alte sisteme pe baza elementelor dacă se schimbă obiectivele, conținutul și formele de organizare a sistemului, pentru a răspunde unor altor finalități sau scopuri.

Deasemenea, pregătirea studenților pentru educarea toleranței la elevi privită în calitate de sistem este supusă unui proces continuu de evoluție, de autodezvoltare, centrul acestuia fiind reprezentat de student care este definit, la rândul lui, de trăsături subiective: autoorganizare, autoeducare, autodezvoltare, autorealizare în activitățile profesionale. Privit din această perspectivă, procesul-sistem de pregătire profesională permite deschiderea către orice fel de contacte: personale, profesionale, sociale, implicând studentul într-un proces de evoluție profesională caracterizat, printre altele, și de inițiativă proprie. Așadar, procesul-sistem pedagogic pentru pregătirea studenților pentru educarea toleranței la elevi respectă principiile unui proces educațional axat pe beneficiarul învățării și pe inovație.

Plasarea personalității elevului în centrul procesului educațional ca subiect principal al actului instructiv-educativ reprezintă o abordare antropocentrică, bazată pe filosofia, psihologia și pedagogia umanistică. În centrul procesului instructiv-educativ se află elevul, copilul, ca ființă unică, capabilă de exercitarea responsabilității în luarea de decizii în viața de zi cu zi, definit de anumite experiențe de viață personale, unice și orientat spre dezvoltarea potențialului propriu, înăscut. Subiectivitatea elevului se construiește, simultan, pe diferite planuri:

- în plan teoretic (ce cunoaște elevul despre lume, despre sine, despre el însuși);

- în plan practic (a conștientiza modul în care se manifestă și a învăța noi moduri de manifestare, conșteintizarea, învățarea și manifestarea unei anumite atitudini față de lume).

Elevul își manifestă subiectivitatea în două moduri principale:

- se adaptează la cerințele adulților și la situațiile create de aceștia (profesori);
- devine creativ, căutând soluții la situațiile create de adulți, dezvoltându-și astfel noi competențe.

Aceste moduri de manifestare a subiectivității elevului reprezintă baza pentru dezvoltarea psihică și cognitivă a copilului. Însă oportunitățile pentru manifestarea subiectivității copilului trebuie să se regăsească în curriculumul școlar care reprezintă astfel și un mijloc de identificare a posibilităților individuale ale elevilor.

Curriculumul școlar trebuie să prevadă și sugestii referitoare la instrumentele și activitățile pentru dezvoltarea cognitivă a elevilor, iar aceste sugestii trebuie să ia în considerare flexibilizarea conținutului învățării în funcție de trăsăturile, nevoile și interesele fiecărui elev.

Curriculumul educației interculturale pentru pregătirea studenților pentru educarea toleranței la elevi prezintă o componentă formativă caracterizată de umanism, dezvoltare liberă și creativă și bazat pe strategii ale colaborării, umaniste, ale educației libere, formative. Aceste strategii asigură tranziția de la explicare la înțelegere, de la monolog la dialog, de la control social la dezvoltare, de la conducere la autoconducere. Curriculumul nu este centrat pe însușirea strictă a conținutului disciplinei, ci pe comunicarea, înțelegerea și desfășurarea activității prin intermediul căreia se însușește și dimensiunea conținutală. Educația pentru toleranță se bazează pe elemente precum manifestarea empatiei, colaborării dintre profesor și elevi pe de o parte și, între elevi, pe de altă parte. Paradigma curriculară a educației pentru toleranță se caracterizează prin centrarea pe caracteristicile individuale ale elevilor în raport cu atitudinile personale.

Astfel, caracteristicile educației pentru toleranță devin demersuri conceptuale în proiectarea produselor curriculare: curriculum-ul disciplinei, proiectarea didactică de lungă durată, proiectarea didactică a unei lecții.

***Principiile generale de realizare a educației pentru toleranță*** se împart în două mari categorii, în funcție de nivelul vizat:

- (1) principii generale pentru asigurarea eficienței educației pentru toleranță la nivel de sistem educațional și politici educaționale;
- (2) principii generale pentru implementarea educației pentru toleranță în sala de clasă.

(1) Prezentăm în continuare *principiile generale pentru asigurarea eficienței educației pentru toleranță* la nivel de sistem educațional și politici educaționale.

Conform *principiului caracterului comprehensiv-integrator al schimbărilor*, modificările generate de o politică care promovează educația pentru toleranță trebuie să aibă în vizor toate elementele sistemului (de la resursele umane pînă la cele didactice, de la curriculum, metode de predare/ învățare și de evaluare a experiențelor zilnice pînă la formarea instituționalizată a profesorilor, de la interacțiunile din aula pînă la schimbări de mentalitate). Așadar, această modificare a interculturalității în educație trebuie să se ajusteze benefic la toate nivelurile sistemului – de la cel decizional pînă la nivelul universitar, inclusiv pînă la nivelul grupei de studenți.

Nieto S. oferă o sugestie relevantă a modificărilor necesare la acest ultim nivel (de altfel, cel mai important). La întrebarea ce schimbări ar trebui de atestat în grupa de studenți, drept rezultat al aplicării unei bune politici în domeniul interculturalității și a educației pentru toleranță, autoarea răspunde astfel: “Pentru unele instituții, probabil, înseamnă renunțarea la segregare pe criterii etnice, care în mod inevitabil, favorizează unii studenți în defavoarea altora. Înseamnă, de asemenea, că structura întregii instituții se va schimba, ceea ce presupune un efort pentru ca personalul didactic să reprezinte adecvat diversitatea culturală a societății, presupune că toți studenții vor beneficia de metode didactice diferite de cele tradiționale; curriculumul va fi transformat și va include istorii, puncte de vedere cît mai diferite; problemele considerate periculoase vor fi discutate în aula, iar studenții vor fi încurajați să reflecteze critic; manualele și celelalte auxiliare didactice vor reflecta o perspectivă pluralistă. Reprezentanții comunității vor fi o prezență mult mai vizibilă în instituție; profesorii și studenții vor lucra împreună, pentru a structura un curriculum motivant și multicultural” (Nieto, 1992 : 214).

*Principiul abordării multiaspectuale de promovare a interculturalității* se referă la ceea ce Crișan (2005) numește *strategii-secțiune de aur*, care să încurajeze infuzia viziunii interculturale în toate sectoarele relevante ale societății, sancționînd practicile care contravin unei asemenea viziuni.

*Principiul asumării responsabile a schimbărilor propuse:* pentru a înțelege alteritatea și diversitatea, acest principiu reprezintă un element-cheie al oricărei schimbări în domeniu, în pofida faptului că este dificil de definit în politica educațională și dificil de operaționalizat. În lipsa acestui principiu, orice politică interculturală devine ineficientă și inutilă, deoarece statutul de profesor intercultural solicită inevitabil și în mod obligatoriu unui cadru didactic existența statutului de persoană interculturală. Drumul spre alteritate începe cu propria identitate, însoțit de obiectivitatea neiertătoare a autoanalizei, de o disponibilitate reală de ieșire din tipare



rutiniere, pentru a acționa dincolo de zona comodă, pentru a empatiza, pentru a vedea dincolo de aparențe; iată motivul de ce această abordare este dificilă, greu de construit și de consolidat.

## (2) *Principii generale pentru implementarea educației pentru toleranță în sala de clasă*

Un prim principiu al educației pentru toleranță consideră *eterogenitatea o normă* (ca termen din care s-a derivat conceptul de *normalitate*), și nu un handicap necesitând sprijin suplimentar (Meunier, 2007: 12). Această eterogenitate, ca respingere a omogenității etnice, culturale, identitare și de interese reprezintă *negarea totalitarismului* și un mijloc de garantare a valorilor societății deschise și democratice. În același timp, educația interculturală nu este un mod de a nivela sau de a compensa inegalitățile, ci un *mijloc de deprindere a egalității*.

Un alt principiu al educației interculturale și, implicit, al educației pentru toleranță este ideea că indivizii, și implicit grupurile din care fac parte, sunt supuse în permanență unui *proces de metisaj* producător de diversitate continuă (idem). De notat aici este convergența acestui principiu cu percepțiile constructiviste ale conceptului de cultură, conform cărora orice cultură este în permanentă schimbare datorită permeabilității sale la influențe din exterior. În momentul în care se asumă ideea de dinamică permanentă a oricărei culturi, prejudecățile de tip esențialist și stereotipurile rigide sunt mai vulnerabile și mai ușor de demontat. Educația interculturală promovează și un anumit tip de dinamică de natură cognitivă a elevului. Este vorba de deprinderea unei mișcări de deplasare, de la centrul pe care îl reprezintă propria cultură și propriile norme, înspre exterior, pentru a putea privi către valorile alterității, pe cât posibil, din punctul de vedere al celuilalt. Acest principiu pare dificil de pus în practică, având în vedere că orice individ este produsul propriei culturi. Din acest punct de vedere, nu există posibilitatea unei stări de *tabula rasa*, prin care individul se poate *descotorosi* în totalitate de valorile internalizate prin educație. Însă ceea ce educația interculturală aduce în acest proces de relativizare a propriilor valori este deprinderea deschiderii către alteritate, pentru a o putea înțelege din prisma valorilor sale. Această relativizare a propriilor valori trebuie să se realizeze într-un mediu de interacțiune continuă și reciprocă. Judecățile de valoare sunt înlăturate, diferența nu mai este stigmatizată, ci dimpotrivă, se pune accentul pe ceea ce indivizii au în comun, ceea ce le permite folosirea aceluiași limbaj, înțelegerea și valorizarea reciprocă. Astfel, educația interculturală nu se adresează doar celor minoritari, ci deopotrivă membrilor majorității, care au aceeași datorie de a relativiza propriile valori, de a combate judecățile de valoare stigmatizante și de a-i valoriza pe ceilalți.

Educația pentru toleranță promovează un dialog constant, de pe poziții de egalitate. Una din dezbaterile referitoare la educația interculturală (de fapt, multiculturală, deoarece dezbaterile se situa în anii 80 în Marea Britanie), se referă la dihotomia percepută între educația

multiculturală și educația antirasistă (Fyfe, 1993: 37-46). În fapt, Fyfe arată că dezbateră este sterilă, dar și contraproductivă, deoarece din moment ce principiile educației sunt cele enumerate mai sus, etichetarea tipului de educație propovăduit este secundară scopului de promovare a principiilor drepturilor omului prin intermediul educației. Astfel, educația antirasistă și cea multiculturală se completează și se potențează reciproc, fiind în fapt doar curente ale unor orientări politice diferite, dar cu scop similar (educația multiculturală fiind percepută a fi de sorginte liberală, iar cea antirasistă, cu caracter radical și militant, mai violentă și mai directă, de stânga).

Desprinse și particularizate din principiile generale ale educației pentru toleranță descrise mai sus sunt ***principiile specifice ale pregătirii cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi.***

Neuner (2012) a subliniat obiectivele educației interculturale, acestea suprapunându-se *obiectivelor educației pentru toleranță*, și anume:

- dezvoltarea *empatiei* (atitudine înclinată spre încercarea de a înțelege pe ceilalți în contextele socio-culturale proprii), care implică aspecte cognitive și afective;
- *distanțarea* (capacitatea de a realiza că nu toți oamenii împărtășesc viziunea noastră asupra propriei lumi, prin urmare, absența căreia duce la stereotipuri și prejudecăți), *descentralizarea* (abilitatea de a ieși în afara propriului cadru de referință) și *multiperspectivitatea*;
- *toleranța ambiguității* (abilitatea de a accepta faptul că alții sunt diferiți de noi și că, uneori, nu există răspunsuri certe privind alteritatea și diferența);
- *conștientizarea de sine și reprezentarea identității* (conștientizarea bazelor socio-culturale ale lumii cuiva care influențează viziunea asupra lumii - tradiții, valori, judecăți - viața de zi cu zi - rutine, ritualuri, stilul de viață - mentalitatea și atitudinile formale, precum și modul în care individul pune această conștiință de sine în relație cu ceilalți);
- *deschiderea emoțională* pentru relaționarea cu ceilalți într-un mediu multicultural;
- *renunțarea la poziția centrală* (crearea unui echilibru între persoanele dominante și cele timide într-un grup multicultural, pentru a evita excluderea și auto-izolarea);
- *competența lingvistică* (limba maternă contribuie la modelarea identității, de aceea înțelegerea unei limbi înseamnă înțelegerea mai bună a vorbitorului acelei limbi) (Neuner, 2012: 35-38).

Vorbind strict *pedagogic*, toleranța nu este un scop în sine, ci un *mijloc* și scopul educației în spiritul toleranței constă în “recunoașterea și respectarea demnității și integrității

tuturor ființelor umane” (Cristea, 2004: 19). Toleranța este, prin urmare, o valoare generală a educației (Reardon, 2004: 103). Orice educație care se referă la pace, drepturile omului și democrație este o educație pentru valori (educație axiologică). Reardon argumentează că “educația pentru toleranță înseamnă de fapt educația unei culturi a păcii care implică dezvoltarea și menținerea relațiilor pozitive, responsabilitatea socială și maturitatea etică în luarea deciziilor privind comportamentele și relațiile sociale” (Reardon, 2004: 26). Toleranța este dobândită prin educație, ceea ce înseamnă că este una dintre finalitățile educației.

**Obiectivul general al educației pentru toleranță** este formarea și dezvoltarea atitudinii tolerante, și creșterea gradului de atitudine tolerantă acolo unde aceasta există deja, în sensul recunoașterii și respectării demnității umane prin sporirea capacității de a accepta diversitatea și de implicare activă în viața socială. Atitudinea tolerantă activă este înțeleasă, în linii mari, ca fiind capacitatea de a accepta diversitatea și de a se implica activ în viața socială.

**Scopul educației pentru toleranță** este de a crește nivelul de atitudine tolerantă activă prin formarea conștiinței tolerante și a competențelor afective care să reflecte cultura socială și nivelul de educație al persoanei.

**Obiectivele specifice, finalitățile educației pentru toleranță** vizează formarea anumitor atitudini, capacități și cunoștințe la cursanți, manifestate prin capacități concrete, și anume:

- să explice semnificația toleranței și să cunoască componentele acesteia;
- să argumenteze necesitatea comunicării tolerante și a manifestării unei atitudini tolerante active;
- să explice fenomene de intoleranță socială, să identifice cauzele acestora și posibile măsuri de eliminare/control/reducere a acestor fenomene;
- să identifice și să diferențieze valorile morale de nonvalori pentru a accepta, în comunicare, diversitatea de opinii de ordin axiologic;
- să comunice în mod empatic și să manifeste o atitudine deschisă în timpul schimburilor de opinii și idei;
- să manifeste o abordare pacifistă în situații de conflict intrapersonal și social pentru a putea conlucra la găsirea celei mai potrivite soluții de rezolvare a acestora;
- să elaboreze și să promoveze în orice context comunicativ principii și reguli de comunicare în spiritul culturii toleranței;
- să manifeste competențe afective (spontaneitate constructivă și creatoare; asertivitate; stabilitate emoțională; empatie; sociabilitate; autocunoaștere);

- să identifice modificări în nivelul lor de înțelegere a diversității socio-culturale și, implicit, în nivelul lor de toleranță (activă) față de persoane vulnerabile / expuse riscului de a fi discriminate.

În tabelul de mai jos sunt enumerate, pe de o parte, metodele utilizate în formarea/dezvoltarea toleranței la studenți/viitori pedagogi și instrumentarea acestora pentru educarea toleranței la elevii din clasele primare și, pe de altă parte, metodele instructiv-educative pentru educația toleranței la elevi (Tabelul 2.1).

**Tabelul 2.1.** Metode de formare în cadrul procesului de educație pentru toleranță

<b>Metode de formare în cadrul procesului de educație pentru toleranță</b>	
<b>Pentru formarea studenților</b>	<b>Pentru educația toleranței la elevi</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expunerea, expunerea dialogată</li> <li>- Conversația</li> <li>- Exercițiul</li> <li>- Descoperirea dirijată</li> <li>- Metodele și tehnicile gândirii critice și metode activ-participative (metoda celor 6 pălării gânditoare, metoda Frisco, metoda acvariului cu pești, metoda cubului, metoda piramidei, metoda exploziei stelare, jocul de rol, dezbateră)</li> <li>- Problematizarea</li> <li>- Demonstrația</li> <li>- Studiul de caz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Converșia</li> <li>- Jocul de rol</li> <li>- Exercițiul</li> <li>- Brainstorming</li> <li>- Dezbateră</li> <li>- Descoperirea dirijată</li> <li>- Demonstrația</li> <li>- Metoda celor 6 pălării gânditoare</li> <li>- Metoda acvariului</li> <li>- Problematizarea</li> </ul>

Metodele de formare utilizate pentru atingerea finalităților educației pentru toleranță descrise mai sus includ atât așa-zisele metode clasice, tradiționale, cât și metodele activ-participative, așa-zis moderne. Îmbinarea acestor metode diferite ca abordare a actului de predare-învățare are ca scop fructificarea avantajelor perspectivei tradiționale și a celei moderne asupra actului educațional, dar și diminuarea dezavantajelor celor două perspective.

## **2.2. Modelul pedagogic axat pe dihotomia: pregătirea studenților versus formarea elevilor din perspectiva toleranței interculturale**

### ***Scurtă descriere a modelului pedagogic bidimensional***

Modelarea este o metodă cunoscută de mult timp și este folosită în pedagogia și practica educațională. Sunt cunoscute, de asemenea, diverse abordări ale noțiunii de *model*. În studiul nostru, ne vom baza pe următoarele definiții: modelul, în general, este un obiect specific, un construct, creat cu scopul de a obține și (sau) a stoca informații, și care reflectă proprietățile, caracteristicile și relațiile obiectului, precum și sarcinile stabilite, pe care trebuie să le rezolve subiectul. Modelul reflectă organizarea internă a sistemului de învățământ, a procesului, a fenomenului. Abordările postmoderniste oferă diferite posibilități de modelare ale aceluiași sistem. Luând drept bază principiile abordării sinergetice, precum și relațiile dintre rețelele sociale, culturologice, psihologice și pedagogice, am elaborat un model flexibil de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva instruirii pentru educarea toleranței la elevi.

La baza modelului elaborat sunt puse principiile educației pentru toleranță, precum și rețele teoretice fundamentale. Printre principiile de bază enumerăm următoarele: principiul sistemic și unității; principiul deschiderii și variabilității; principiul multidimensional, principiul culturologic; principiul integrității. Aceste principii le-am dedus din analiza diferitor abordări ale problemei, dar și din analiza diferitor categorii de principii, pe larg analizate în capitolul 1. De asemenea, pe această bază, am formulat o serie de legături:

- dependența sistemului de formare a cadrelor didactice de necesitățile de dezvoltare socio-economică a țării, de umanizarea relațiilor sociale;
- concordanța dintre obiectivele, conținutul, formele și metodele de pregătire profesională și ideile paradigmei educației pentru toleranță;
- dependența directă a eficacității de pregătire pentru educația toleranței de formarea la viitorii pedagogi a competenței de individualizare și ajustare a activității cu copiii, utilizând diverse tehnologii pedagogice;
- dependența calității competențelor profesionale de caracterul, obiectivele, conținutul, formele și metodele de organizare a activității cognitive, practice și independente a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță.

În elaborarea acestui model, am pornit de la următorul obiectiv de ordin general: cadrele didactice trebuie să-și formeze un nivel de competență adecvat pentru a face față provocărilor instruirii din perspectiva educației pentru toleranță: să aibă o atitudine responsabilă față de profesia de pedagog, să manifeste dragoste pentru copii, să accepte valoarea intrinsecă a oricărui copil ca subiect al procesului pedagogic; să aibă încredere în sine și creativitate, autoinstruire și

autoeducație; să demonstreze reflecție pedagogică; gândire pedagogică nouă; capacitatea de a lua decizii și de a-și asuma responsabilitatea pentru acțiunile sale, să aleagă în mod conștient modelul de conduită și modalitățile lui de dezvoltare; să posede o cultura metodologică; inteligență, toleranță, bunătate, milă, compasiune și capacitatea de empatie, tendința spre ideal, spre perfecțiune, să-și cultive valorile general-umane: Binele, Adevărul, Iubirea, Frumusețea; să dea dovadă de activism social de cetățean; să priceapă semnificațiile informațiilor pedagogice; să manifeste logică și eficiență, care cu timpul se transformă în convingeri și devin o condiție prealabilă pentru dezvoltarea semnificațiilor personale a vieții și a activității profesionale. Viitorii pedagogi trebuie să devină adevărați purtători ai culturii generale și profesional-pedagogice.

În modelul psihopedagogic bidimensional de pregătire a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță elaborat de autoare, eficiența procesului pe care l-am organizat depinde de armonizarea reperelor teoretice și condițiilor specifice într-un sistem care influențează desfășurarea procesului de instruire și determină rezultatele acestuia.

Modelul dat reflectă nu numai relația dintre diferiți factori și condiții, dar și obiectivele modelării, produsele curriculare, mediul de învățare ș.a.

Modelul pedagogic elaborat de autoare urmează două linii principale și implică acțiune formatoare asupra a doi actori principali implicați în procesul de învățământ: profesorii și elevii. Astfel, cele două obiective principale ale demersului nostru științific sunt (Tabelul 2.2):

- 1) formarea studenților/profesorilor pentru educația toleranței prin modificarea atitudinii de toleranță față de elevii de etnie romă în sensul creșterii nivelului acesteia la profesorii pentru învățământul primar, și instrumentarea acestora cu metode și abordări pentru lucrul în clasa de elevi, în vederea creșterii atitudinii tolerante a elevilor față de colegii de etnie romă;
- 2) educația toleranței la elevi prin creșterea atitudinii tolerante a elevilor față de colegii de etnie romă/ română.

**Tabelul 2.2.** Demersul curricular privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță

<p><b>Scopul:</b> formarea inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare</p> <p><b>Principiile:</b> sistematic, unității, deschiderii/ eficienței multiple, integrității.</p>	<p><b>Condițiile psihopedagogice:</b></p> <p>- utilizarea la maximum a potențialului disciplinelor psihologice și pedagogice bazată</p>
---	---

<p><b>Obiective:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crearea unui sistem eficient de formare a studenților, care va asigura condiții optime pentru realizarea în practică de către cadrele didactice a ideii de educație pentru toleranță;</li> <li>- formarea cadrelor didactice capabile să organizeze interacțiunea reflexivă cu elevii, având la bază recunoașterea faptului că fiecare copil este unic și irepetabil.</li> </ul> <p><b>Conținuturi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cunoștințe și competențe psihopedagogice fundamentale și speciale;</li> <li>- discipline la alegere, cursuri în conformitate cu specificul facultății;</li> <li>- activitatea științifică și de cercetare a studenților;</li> <li>- munca independentă a studenților, orientată spre autodezvoltare, autoperfecționare, autoactualizare.</li> </ul> <p><b>Finalitate:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pregătirea cadrului didactic – cercetător, în acord cu cerințele societății moderne, capabil să organizeze și să realizeze procesul de instruire din perspectiva educației pentru toleranță.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>pe integrarea acestora cu disciplinele speciale;</li> <li>- elaborarea unui curs dedicat privind educația pentru toleranță;</li> <li>- utilizarea practicii pedagogice pentru formarea competențelor profesionale ale studenților de organizare a instruirii din perspectiva educației pentru toleranță;</li> <li>- includerea studenților în activitățile științifice și de cercetare a problemei de instruire din perspectiva educației pentru toleranță, dezvoltarea unei motivații durabile pentru profesia de pedagog;</li> <li>- ghidarea studenților privind îmbinarea optimă a activităților din auditoriile universităților cu activitățile lor de autoeducație și autoperfecționare.</li> </ul>
---	--

Modelul se axează pe un ansamblu de repere generale, care determină direcțiile strategice privind formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță, precum și condițiile psihologice și pedagogice particulare, care determină conceperea strategiei de proiectare și de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță. În continuare, argumentăm esența reperelor stabilite, separat și în interacțiune (Tabelul 2.3).

**Tabelul 2.3.** Conținutul și caracteristicile reperelor privind asigurarea formării studenților/  
viitori pedagogi din perspectiva educației pentru toleranță

<b>Tipul</b>	<b>Conținut și caracteristici</b>	<b>Direcții de acțiune pentru asigurarea pregătirii studenților/profesorilor pentru educarea toleranței la elevi</b>
1. Repere sociale	<p>Dependența <i>educației pentru toleranță</i> de situația și relațiile economice și sociale.</p> <p>Apariția familiilor dezavantajate sau în situații de risc și situația copiilor în aceste familii, migrația părinților și a copiilor, înrăutățirea sănătății copiilor, finanțarea inefficientă a învățământului; statutul scăzut al profesorului în societate; salarii mici ș.a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea și corelarea actelor normative și legislative care vor lua în considerare factorii de risc și vor determina direcțiile de dezvoltare a învățământului luând în calcul abordarea educației pentru toleranță.</li> </ul>
2. Repere culturologice	<p>Asigurarea pedagogică pentru o abordare a învățământului din perspectiva <i>educației pentru toleranță</i> presupune acceptarea învățământului ca un domeniu al culturii; tendința spre valorile general-umane și naționale, prioritatea valorilor personale; relațiile personale între elev și profesor trebuie să se construiască pe principiul respectării demnității și responsabilității umane.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construirea curriculei școlare și academice pe baza unui sistem de valori bine stabilit;</li> <li>• Organizarea instruirii pe baza tradițiilor și a practicilor culturale;</li> <li>• Interacțiunea dintre culturi și atitudini.</li> </ul>
3. Repere psihologice	<p>Capacitatea profesorului de autoapreciere și autodezvoltare, autoreglarea din punct de vedere moral a comportamentului.</p> <p>Dezvoltarea personală și profesională a <i>Eului profesorului</i> depinde direct de formarea subiectivității individului. Subiectivitatea, ca semn al statutului pozitiv al persoanei, are capacitatea de a se mișca și, prin urmare, de a se dezvolta și a se forma. Fiecare <i>Eu</i>, reprezentând</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea unor programe de dezvoltare personală.</li> <li>• Elaborarea de programe educaționale (curricula), în conformitate cu particularitățile psihologice și atitudinile studenților.</li> </ul>



	<p>și particularul, și universalul, este un subiect colectiv. Subiectul activității se formează și se creează în procesul activității. Organizarea direcției concrete de activitate poate fi determinată și formată de el însuși.</p> <p>Formarea și dezvoltarea profesională a <i>Eului profesorului</i> reprezintă problema formării subiectivității.</p> <p>Analiza fenomenului de subiectivitate a personalității studentului este posibilă prin utilizarea categoriei de <i>poziție a personalității</i>, care poate fi reprezentată ca un sistem de relații interne, elemente psihice, ce permit individului, într-un anumit mod (logic și armonios), să realizeze interacțiunea dintre mediul extern și intrapersonal. Poziția subiectivă reflectă și dezvoltă individualitatea, calitatea de autor, atribuie activității un caracter unic, personal. Poziția subiectivă a personalității studentului reprezintă un sistem integru și complex, structura căruia poate fi ilustrată prin blocul motivațional-valoric, deoarece el nu reflectă doar ierarhia motivelor, a semnificațiilor și valorilor personale, dar stabilește, de asemenea, atitudinea studentului față de diferite forme de activitate cotidiană la cele mai înalte <i>etaje</i> ale subiectivității. Această poziție este prezentată ca <i>Eul viitorului profesionist</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crearea contextelor de motivare a studenților pentru însușirea elementele de bază ale educației pentru toleranță.</li> </ul>
4. Repere general pedagogice	<p>Argumentarea fundamentelor teoretice ale proiectării și realizării educației pentru toleranță.</p> <p>În studiul nostru, un astfel de fundament îl constituie abordarea sistemică- sinergetică.</p> <p>Sistemul educațional, al cărui scop este să</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea concepției de educație pentru toleranță.</li> <li>• Argumentarea modelului</li> </ul>

	<p>pregătească studenții pentru realizarea sarcinilor <i>educației pentru toleranță</i>, reprezintă un proces pedagogic, componentele structurale ale căruia sunt participanții la proces (profesorul și elevul), precum și conținutul, metodele, formele de organizare, instrumentele ș.a. în urma interacțiunii cărora apar metode și forme de organizare a sistemului.</p> <p>Pregătirea studenților în cadrul departamentelor pentru pregătirea cadrelor didactice pentru o educație pentru toleranță în școală reprezintă un sistem complex, care se caracterizează printr-o deschidere și instabilitate, structuri neliniare. În acest sistem funcționează legitatea: oricare dintre elementele sistemului poate, la rândul său, să producă alte sisteme, și, în conformitate cu schimbările care au loc, să reconstruiască întregul sistem (se pot schimba obiectivele, conținutul și metodele de organizare a sistemului însuși). Sistemul se află într-un proces continuu de autodezvoltare, în centrul căruia este studentul care posedă valorile culturii pedagogice, în conformitate cu calitățile sale subiective – capacitatea de autoorganizare, autoeducație, autodezvoltare și autorealizare în activitățile sale profesionale. Un astfel de sistem de formare a specialiștilor este deschis pentru orice tip de contact: personal, profesional, social. Argumentarea și elaborarea planurilor de studii, a curriculei, manualelor, materialelor didactice.</p> <p>Elaborarea tehnologiilor active/interactive.</p> <p>Deținerea competențelor de organizare a procesului de instruire din perspectiva educației</p>	<p>psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentarea și elaborarea instrumentelor didactice pentru formarea inițială a cadrelor didactice pentru educația pentru toleranță.</li> <li>• Formarea și elaborarea cursului <i>Educația interculturală pentru valorile toleranței</i>, implementarea și verificarea experimentală a eficienței cursului dat.</li> <li>• Elaborarea recomandărilor cu privire la punerea în aplicare a modelului de formare inițială a cadrelor didactice din perspectiva educației pentru toleranță.</li> </ul>
--	---	--

	<p>pentru toleranță.</p> <p>Organizarea stagiilor de practică pedagogică ș.a.</p>	
--	---	--

Astfel, modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi se axează pe repere sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice. Modelul realizează *funcția cognitivă* și cea de *formare*, întrucât reprezintă nu doar un instrument de cunoaștere, dar și un prototip al noilor stări ale obiectului simulat (instrument de formare).

***Structura modelului psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi***

Modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi este structurat pe următoarele aspecte/ componente: componenta teoretico-conceptuală; dimensiunea teleologică a formării profesionale a studenților pentru educarea toleranței la elevi; dimensiunea conținutală; dimensiunea procesuală. În continuare, vom descrie fiecare dintre aceste componente.

*A. Prima componentă: dimensiunea teoretico-conceptuală* a modelului psihopedagogic bidimensional vizează competența interculturală, în special componenta de atitudine tolerantă, care se dorește a fi dezvoltată și formată atât la cadrele didactice cât și la elevi (Tabelul 2.4).

Pentru selectarea și organizarea conținuturilor și metodelor de predare-învățare-evaluare, trebuie avute în vedere următoarele aspecte:

- *structura internă a competenței* cuprinde: *cunoștințe, aptitudini și atitudini*;
- la rândul ei, *structura tridimensională a atitudinii*, cuprinde: *reacții afective, comportamentale și cognitive*;
- așadar, *atitudinea*, ca finalitate a procesului educativ, se traduce atât în *învățarea unor norme de conduită* cât și în *manifestarea acestor norme în comportament*; funcția formatoare a școlii vizează, pe lângă amprentarea cognitivă și comportamentală a celui format, și o impactare la nivel emoțional, afectiv;
- *valorile* pot fi afirmate la *nivel superficial* (vestimentație, muzică, manifestări în spațiul public, etc.) și la *nivel autentic* (împlinire profesională și familială, sănătate, hărnicie, onestitate, etc.). În spectrul acestora din urmă sunt cuprinse și *valorile asociate unei atitudini tolerante*: respect pentru diferențe, întrajutorare, empatie, solidaritate, etc.

Definirea componentei teoretico-conceptuală evidențiază doi factori principali care intervin în procesul de educație a toleranței: *raționalitatea axiologică*, manifestată printr-un comportament rațional în vederea practicării unor valori bine instituite cultural), și *axiologia*

*rațională*, respectiv temeiurile raționale care pot ține de individ, grup, societate, care fundamentează comportamentul în termeni social dezirabili (Callo, 2014: 77).

Se urmărește, prin implementarea modelului psihopedagogic bidimensional de intervenție educațională, abilitarea studenților / cadre didactice cu capacitatea și instrumentele pedagogice necesare formării toleranței la elevii din clasele primare. Esența acestei competențe implică formarea anumitor atitudini, capacități și cunoștințe la cursanți, manifestate prin capacități concrete, și anume:

- să explice semnificația toleranței și să cunoască componentele acesteia;
- să argumenteze necesitatea comunicării tolerante și a manifestării unei atitudini tolerante active;
- să explice fenomene de intoleranță socială, să identifice cauzele acestora și posibile măsuri de eliminare/control/reducere a acestor fenomene;
- să identifice și să diferențieze valorile morale de nonvalori pentru a accepta, în comunicare, diversitatea de opinii de ordin axiologic;
- să comunice în mod empatic și să manifeste o atitudine deschisă în timpul schimburilor de opinii și idei;
- să manifeste o abordare pacifistă în situații de conflict intrapersonal și social pentru a putea conlucra la găsirea celei mai potrivite soluții de rezolvare a acestora;
- să elaboreze și să promoveze în orice context comunicativ principii și reguli de comunicare în spiritul culturii toleranței;
- să manifeste competențe afective (spontaneitate constructivă și creatoare; asertivitate; stabilitate emoțională; empatie; sociabilitate; autocunoaștere);
- să identifice modificări în nivelul lor de înțelegere a diversității socio-culturale și, implicit, în nivelul lor de toleranță (activă) față de persoane vulnerabile / expuse riscului de a fi discriminate.

**Tabelul 2.4.** Repere teoretice ale formării studenților pentru educarea toleranței la elevi

Nr. crt.	Abordare Concept Teorie	Definirea Descrierea Argumentarea	Aria și modul de valorificare
1.	Abordarea interculturală și axiologică	<i>Definirea valorilor educației interculturale și a educației pentru toleranță.</i> Noi acceptăm abordarea	• Definirea valorilor educației pentru toleranță care reprezintă etaloane ale educației în

	a formării studenților pentru educarea toleranței la elevi	<p>dihotomică a valorilor: <i>bine-rău, tolerant - intolerant</i> etc.</p> <p><u>Definirea educației toleranței ca dimensiune a educației interculturale prin intermediul obiectivelor generalee și specifice ale acestor educații.</u></p> <p><u>Clasificarea valorilor.</u> Toleranța ca valoare a educației secolului 21.</p>	<p>general.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definirea orientărilor spre valori umane conștientizate și trăite și care presupun o varietate de atitudini umane ale personalității.</li> <li>Clasificarea valorilor umane specifice educației pentru toleranță: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>atitudini interculturale, orientări interculturale, competențe interculturale;</i></li> <li>b) <i>valori-atitudini, valori-comportamente, valori-cunoștințe.</i></li> </ul> </li> </ul>
2.	Abordarea filosofică	<p>Valorile care pot fi circulate și promovate prin intermediul educației interculturale și conexiunea dintre procesul educativ, cunoașterea valorilor, asumarea și internalizarea acestora și manifestarea lor în comportament.</p> <p><i>Valoarea binelui</i>, înțelesă ca fiind formată din trei semnificații majore:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>o stare individuală de bine;</li> <li>o stare de bine a unei comunități;</li> <li>acțiunea de a face bine celorlalți.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Originea și conținutul atitudinilor și valorilor, criteriile de selecție și strategiile de interiorizare în conștiința și comportamentul individual trebuie clarificate ca aspecte foarte relevante pentru construirea de strategii educaționale axate pe formarea și promovarea valorilor.</li> <li>Relevanța rolului profesorului de model pentru elevii de toate vârstele.</li> <li>Analiza valorilor și atitudinilor studenților/cadrelor didactice.</li> </ul>
3.	Abordarea psihologică	<p><u>Personalitatea</u> este rezultatul relațiilor interpersonale în care individul este</p>	<p>- Orice demers educațional trebuie să ia în considerare și</p>

		<p>plasat, al mediului social, cultural și al activității în care este implicat; astfel, conceptul de personalitate reprezintă o dimensiune importantă în înțelegerea mai profundă a fenomenului de interculturalitate.</p> <p><u>Personalitatea</u> sintetizează și comunică esența unor comportamente. Cu alte cuvinte, personalitatea este, socialmente, construită din comportamente.</p> <p>Ca și construcție socială, <u>personalitatea</u> nu poate fi localizată doar în individ, ci este creată, conturată și evoluează în cadrul relațiilor socioculturale. Condiționarea reciprocă persoană-situație dezvăluie particularitățile specifice ale sistemului mediator: cunoștințele și concepțiile individului, mediul său de prelucrare a informației, emoțiile și atitudinile, comportamentul.</p>	<p>să exploateze proprietățile situaționale și tipurile de situații.</p> <p>- cultura joacă un rol esențial în dezvoltarea personalității: progresul intelectual, observabil și măsurabil, este asigurat de interacțiunile într-o situație socioculturală dată, cauzat de un anumit context stimulator; interacțiunile pot lua forma cooperării sau a conflictului dar, în ceea ce privește cooperarea, fiecare individ participă la inițiativa comună.</p> <p>- Abordarea psihologică sprijină învățarea prin colaborare și cooperare</p>
4.	Abordarea culturală a educației pentru toleranță	<p><u>Cultura</u> deține un statut dual: de resursă, pentru transmiterea de moduri de gândire, comportamente, atitudini etc., și de sursă, pentru schimbare, creativitate, autonomie, libertate.</p> <p><u>Cultura</u> este concepută ca acțiune socială orientată spre finalități necesare omului, un prilej de realizare a persoanei spre treapta înaltă a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorificarea elementelor definitorii ale culturii române și rome pentru înțelegerea identității grupurilor etnice diferite.</li> <li>• Educația pentru comunicare interculturală trebuie să vizeze o interacțiune reală, un dialog veritabil și un dialog organizat.</li> </ul>

	<p>personalității culte creatoare.</p> <p><u>Educația interculturală</u> promovează cunoașterea și respectarea culturii, a tradițiilor și a stilului de viață ale comunităților etnice, de către toți locuitorii din țara respectivă.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• înțelegerea relațiilor dintre ceea ce este definit drept <i>cultură</i>, în mod abstract, și manifestările concrete, respectiv valorile și comportamentele obiectivate în diferite contexte culturale ca bază a educației pentru toleranță</li> </ul>
--	---	--

*B. A doua componentă: dimensiunea teleologică* a formării profesionale a studenților pentru educația toleranței la elevi manifestată prin finalitățile procesului instructiv educativ, cu alte cuvinte, concretizarea și manifestarea toleranței în cunoștințe, abilități și atitudini, aceste trei elemente reprezentând și structura internă a competenței (Tabelul 2.5).

Dimensiunea teleologică a programului de intervenție educațională pentru profesori vizează, referitor la schimbarea atitudinii de toleranță a studenților/ viitori profesori pentru învățământul primar, componentele și finalitățile (competențe, atitudini, valori) implicate în procesul de construire a atitudinilor tolerante de care se ține cont în elaborarea și implementarea programului de intervenție educațională.

În lumea actuală a globalizării și diversității culturale, competența culturală este necesară pentru succesul social și economic; competența culturală înseamnă “aprecierea expresiei creative a ideilor și emoțiilor de către toate tipurile de indivizi”, inclusiv aspecte ale competenței personale, interpersonale și interculturale “evidențiate printr-o comunicare și colaborare efectivă” (Mishra & Kereluik, 2011, p.11). Literatura interconectează competența culturală cu următoarele concepte cheie: cunoaștere interculturală, cunoaștere și implicare civică, cunoaștere a culturii și a lumii fizice, abilități pentru o lume globală (Zhao, 2009), comunicarea în limbi străine, competența civică socială, conștiința și expresia culturală identitate (Consiliul European, 2011), conștientizare globală (National Educational Association, 2007). Competența este o țintă a instruirii, un obiectiv, dar și un rezultat preconizat sau un produs al învățării. Centrarea competenței pe rezultat are consecințe semnificative:

- procesul de instruire este centrat pe rezultate și nu pe informație;
- pot fi acceptate și utilizate diferite trasee de instruire care duc la rezultatul dorit;
- timpul de instruire/formare nu mai este un standard, ci variabil în funcție de potențialul individului.

Focalizarea pe competențe presupune, la nivel educațional, procese solidare: definire-

selectare, formarea și evaluarea competențelor, procese complexe și nu întotdeauna suficient clarificate sau standardizate.

Cu siguranță, asimilarea competenței necesită:

- reorganizări curriculare la nivel de tipuri de discipline, corelări și ponderi ale acestora;
- modificări ale rolurilor profesorilor și elevilor;
- valorificarea metodelor clasice dintr-o perspectivă nouă și accentuarea metodelor netradiționale, activ-participative;
- revizuirea sistemului de evaluare educațională;
- redefinirea managementului organizației școlare;
- asigurarea unui calități sporite a mediului de învățare; acest mediu, conform practicilor avansate, favorizează învățarea activă și experimentală, susține dezvoltarea individuală și învățarea personalizată, colaborarea dintre cadrele didactice cu privire la disciplinele școlare și elementele trans-curriculare, asigură profesorilor și elevilor timp și spațiu pentru cooperare.

Teoria și practica educațională au avut în vedere de mult timp orientarea antrenamentului nu numai în raport cu exerciții strict teoretice, abstracte, ci și concrete, acționale, practice. Pedagogii mai mult sau mai puțin *clasici* au adus argumente clare în acest sens. De exemplu, cerința lui Michel de Montaigne exprimată în eseul său despre educația copiilor (1580, apud Hall, 1997, p. 61), în legătură cu sensul învățării: scopul educației este construirea unui om cu judecată, care prelucrează și reflectă asupra a ceea ce primește. Benefic pentru cursant nu este cunoașterea multilaterală, ci multilateralismul capacității de a cunoaște și de a întreprinde inovație. A avea propria opinie despre ceea ce este asimilat este mai important decât imitarea ideilor celorlalți. Autointerogarea este semnul cel mai evident că spiritul este viu și activ. Nu contează cât știm, ci ce putem face cu ceea ce știm. Ideile lui Montaigne se referă la o abordare foarte modernă a procesului de predare-învățare-evaluare: în loc de un cap plin de cunoștințe, este de preferat să ai un cap bine format.

Legătura dintre cunoștințe și abilități poate fi exprimată astfel: anumite achiziții de bază (cum ar fi cunoștințele) sunt fundamentul unor obiective mai complexe, precum abilități, aptitudini psiho-comportamentale.

Dobândirea unei competențe implică distanțarea, raportarea oarecum dinspre exterior, printr-o situație meta-discursivă în legătură cu un act care este realizat de subiect. Prelucrarea metacognitivă presupune o ieșire din puterea de constrângere a cunoașterii și o viziune externă necesară. Cunoașterea, potrivit psihologiei cognitive, este de mai multe tipuri: *cunoștințe*



*declarative* (despre fapte și evenimente, care sunt exprimate în enunțuri de tipul *ceea ce ceva este*), *cunoștințe procedurale* (cunoștințe despre moduri de acțiune exprimate în enunțuri despre *cum se face ceva*) și *cunoștințe condiționale sau strategice* (care se referă la condițiile acțiunii, luând în considerare întrebări de tipul *când?* și *(pentru) ce?*). Cu alte cuvinte, există o cunoaștere a cunoașterii care nu trebuie deloc neglijată. Elevii nu dobândesc doar informații ca atare despre realitate, dar obțin cunoștințe despre modul în care informațiile sunt accesate, procesate sau interpretate. Elevii dobândesc atât caracteristici sau idei mai generale, dar și posibilități de structurare, de organizare a acestora în ansambluri explicative la scară mai largă.

*Realizarea educației interculturale pentru toleranță are ca scop* formarea și dezvoltarea următoarelor *competențe generale* pentru studenți/profesori actuali și/sau viitori:

1. Utilizarea conceptelor din științe sociale pentru organizarea cunoștințelor și explicării faptelor, evenimentelor, proceselor din viața reală.
2. Aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații problematice, precum și în analiza posibilităților de dezvoltare personală.
3. Cooperarea cu alții în rezolvarea problemelor teoretice și practice în cadrul diferitelor grupuri.
4. Manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare.
5. Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunitare.

Atât pentru profesori cât și pentru elevii acestora, programul de formare educațională își propune să promoveze achiziții cu privire la:

- definirea termenilor de toleranță, comportament tolerant, educație pentru toleranță;
- identificarea caracteristicilor unei persoane tolerante;
- modalități de realizare a educației pentru toleranță în cadrul familiei, școlii, comunității;
- înțelegerea și capacitatea de a explica legătura dintre toleranță, morală și democrație.

**Tabelul 2.5.** Dimensiunea teleologică a formării studenților/ cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare

Nr. crt.	Abordare Concept Teorie	Definirea Descrierea Argumentarea	Aria și modul de valorificare
1.	Conceptul teleologic al	<i>Dimensiunea teleologică a</i> programului de intervenție educațională pentru	• Proiectarea taxonomică a finalităților de formare a

<p>finalităților privind formarea studenților/ cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare</p>	<p>profesori vizează, referitor la schimbarea atitudinii de toleranță a studenților / viitori profesori pentru învățământul primar, componentele și finalitățile (competențe, atitudini, valori) implicate în procesul de construire a atitudinilor tolerante de care se ține cont în elaborarea și implementarea programului de intervenție educațională:</p> <p><b>A. Valori și atitudini umane: toleranță, respect și ajutor mutual, solidaritate.</b></p> <p><b>B. Orientare comportamentală:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• comportament tolerant;</li> <li>• limbaj adecvat;</li> <li>• orientare spre un anumit gen de comportament și limbaj;</li> <li>• valorificarea educației pentru toleranța prin interpretarea unor situații reale.</li> </ul> <p><b>C. Cunoștințe (cultura română și a romilor), abilități (empatie, cooperare, colaborare, comunicare), atitudini (toleranță, acceptare).</b></p>	<p>studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea referențialului de orientări atitudinale la studenți/viitori pedagogi: percepția diversității, a caracteristicilor ce definesc un grup etnic etc.</li> <li>• identificarea caracteristicilor unei persoane tolerante;</li> <li>• modalități de realizare a educației pentru toleranță în cadrul familiei, școlii, comunității;</li> <li>• înțelegerea și capacitatea de a explica legătura dintre toleranță, morală și democrație.</li> </ul>
---	---	--

C. A treia componentă a modelului de intervenție psihopedagogică este reprezentată de dimensiunea conținutală, tradusă în discipline, teme, subiecte, la nivel universitar și la nivelul ciclului primar de învățământ.

La nivelul studiilor universitare din România, în cadrul modului psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice, teme și subiecte specifice educației pentru toleranță pot fi abordate în cadrul unor discipline cum ar fi: Psihologia educației, Didactica specializării, Practică pedagogică, Managementul clasei de elevi, Educație interculturală. Pentru studenții care urmează specializarea Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar, teme și subiecte specifice educației pentru toleranță pot fi abordate în special în cadrul disciplinei Educație

interculturală. Menționăm o serie de teme și subiecte care pot fi abordate în cadrul educației pentru toleranță: cultura respectului, identitate și stereotipuri, efectele stereotipurilor, echitate și inechitate, grupuri majoritare și minoritare etc.

La nivelul *ciclului primar de învățământ*, teme și subiecte specifice educației pentru toleranță pot fi abordate mai ales în cadrul orelor de la disciplinele: Limbă și comunicare, Muzică și mișcare, Limba străină, Religie, Geografie. Teme și subiecte specifice educației pentru toleranță includ: grupuri etnice de pe teritoriul țării și din alte țări; identitate etnică și identitate culturală; omul ca ființă culturală; trăsături comune ale tuturor oamenilor, indiferent de rasă, etnie, religie, etc.; etnia română și etnia romă; membrii unui grup etnic.

**Tabelul 2.6.** Dimensiunea conținutală a formării studenților/ cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare

Nr. crt.	Abordare Concept Teorie	Definirea Descrierea Argumentarea	Aria și modul de valorificare
1.	Cultura respectului; Legislația în domeniul discriminării; Identitate și stereotipuri; Recunoașterea propriilor atitudini	Educația pentru toleranță este o dimensiune a educației interculturale. Educația pentru toleranță face apel la legislație pentru clarificarea situațiilor de discriminare, identificarea prejudecăților și stereotipurilor și, în ultimă instanță a atitudinilor prejudiciate.	Particularitățile educației pentru toleranță ne permit să identificăm următoarele discipline academice cu un potențial formativ: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Educația interculturală;</i></li> <li>• <i>Practica pedagogică;</i></li> <li>• <i>Didactica domeniului Om și societate;</i></li> <li>• <i>Istorie și didactica istoriei;</i></li> <li>• <i>Psihopedagogia jocului;</i></li> <li>• <i>Didactica specializării.</i></li> </ul>
2.	Abordări pentru diversitate în educație; Adaptarea educației interculturale și antidiscriminatorii la	Grupurile minoritare din România; romii și cultura romilor; romii ca grup minoritar.	Prezentarea elementelor de specificitate culturală a etniei române și a etniei rome în curriculumul disciplinei.

	contextul românesc		
3.	Valorile educației pentru toleranță; Strategii pentru formarea atitudinii de toleranță la elevii claselor primare	La nivel internațional și național, pedagogii și decidenții în materie de politici educaționale dezvoltă și elaborează strategii și ghiduri pentru eliminarea discriminării pe orice criteriu în sala de clasă.	Fundamentarea disciplinei și elaborarea curriculumului academic <i>Educație interculturală pentru valorile toleranței.</i>
4.	Omul ca ființă culturală; Afirmarea identității culturale etnice; Dezvoltare de strategii pentru prevenirea și combaterea prejudecăților și rasismului în clasă	Înțelegerea omului și a copilului ca un produs al mediului socio-cultural în care se dezvoltă cu scopul de a înțelege nevoia de identificare culturală, pe de o parte și, pe de altă parte, nevoia de practici non-discriminatorii în sala de clasă.	Reflectarea în curriculumul disciplinei a evoluției educației pentru toleranță ca dimensiune a educației interculturale.

*D. A patra componentă: dimensiunea procesuală (metode și tehnici)*

*Componenta procesuală a Modelului psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ cadrelor didactice pentru formarea toleranței la elevi este reprezentată de tipologia activităților de formare, de strategiile și metodele specifice formării orientărilor valorice la studenți/ viitori pedagogi.*

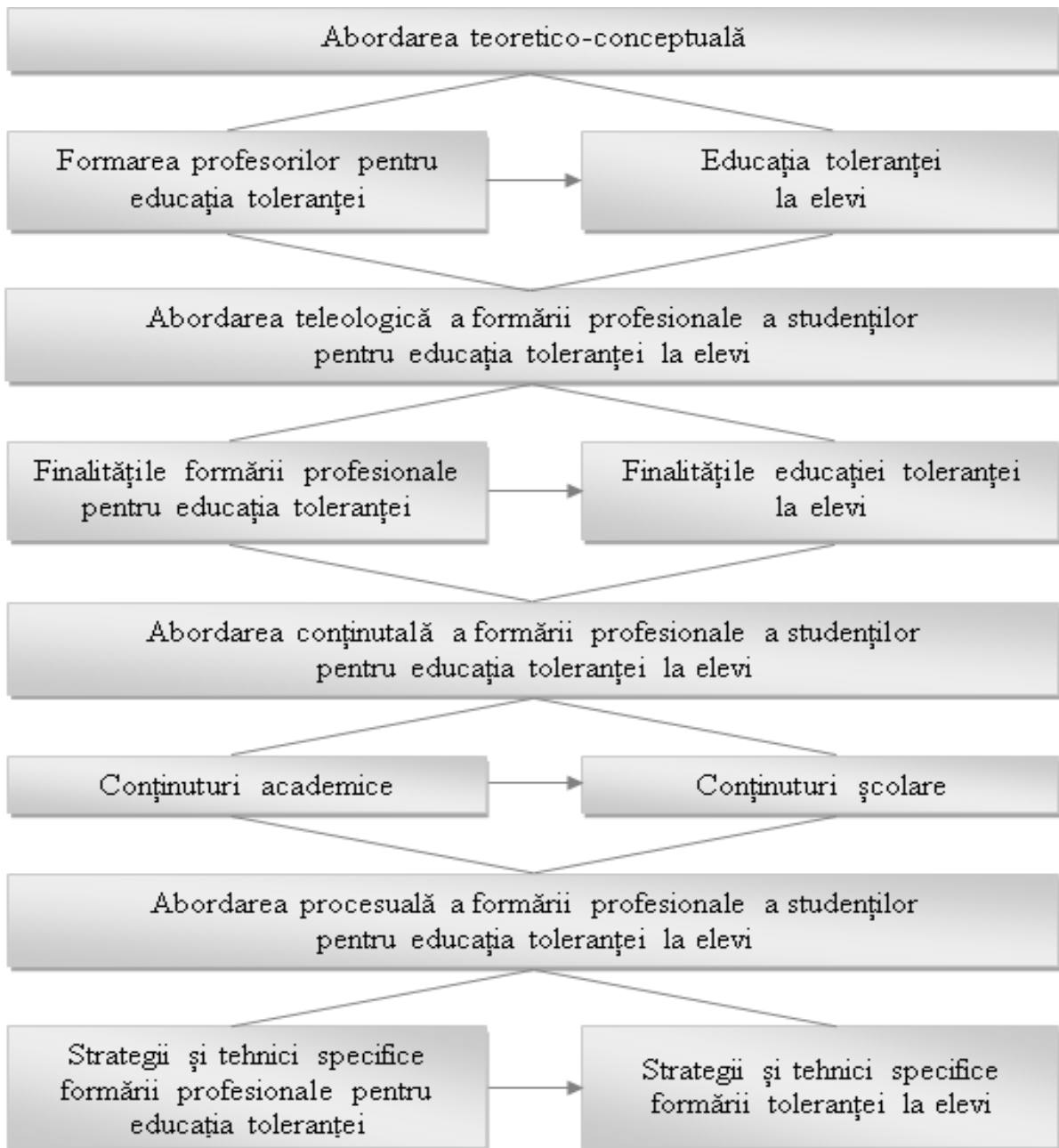
**Tabelul 2.7.** Dimensiunea procesuală a formării studenților/ cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi

<b>Nr. crt.</b>	<b>Abordare Concept Teorie</b>	<b>Definirea Descrierea Argumentarea</b>	<b>Aria și modul de valorificare</b>
1.	Logica și etapele științifice de	<b>I. <i>Epata 1</i></b> – cunoașterea teoretică a valorilor asociate atitudinii tolerante.	1. Corelarea etapelor de formare a studenților/

	formare a studenților/viitori pedagogi	<p><u>Epata 2</u> – recunoașterea și percepția emoțională a valorilor toleranței: trăirea valorilor.</p> <p><u>Epata 3</u> – educarea toleranței la studenți/ viitori pedagogi în procesul de formare al acestora pentru educarea toleranței la elevi.</p>	viitori pedagogi cu categoriile de activități educative în cadrul curricular.
		<p><b>II.</b> Categoriile de activități formative: științifico-cognitive; orientativ-valorice; activ-participative-interactive bazate pe comunicare și colaborare.</p>	
		<p><b>III.</b> Strategii educative privind formarea studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare: de formare a conștiinței și a comportamentului bazat pe valorile toleranței; de organizare a acțiunii educative; de stimulare.</p>	2. Redimensionarea strategiilor educative din perspectiva etapelor de formare a orientărilor valorice și atitudinale la studenți.
2.	Metode specifice de formare a studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare	Alături de metodele tradiționale de realizare a activităților științifico-cognitive (etapa cunoașterii teoriei) se propun și metode specifice de realizare a activităților orientativ-valorice și a celor activ-participative-interactive bazate pe comunicare și colaborare: <i>pălăriile gânditoare, jocul de rol, piramida, mozaicul, contorversa creativă, dezbaterea etc.</i>	Integrarea acestor metode în structura și metodologia predării disciplinelor identificate ca având potențial de a integra educația pentru toleranță.
3.	Criterii specifice de evaluare a nivelului de manifestare a	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspirația către dobândirea unei atitudini tolerante.</li> <li>• Preferințe față de metodele specifice formării studenților.</li> </ul>	Evaluarea nivelului de manifestare a toleranței la studenți față de elevii romi prin chestionare,

	formării studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferințe față de metodele specifice formării toleranței la elevii claselor primare.</li> <li>• Percepția emoțională a conținutului disciplinei academice.</li> <li>• Aprecierea valorică a diversității etnice.</li> <li>• Manifestarea interesului pentru formare pentru educația toleranței.</li> </ul>	teste, observări, discuții, analiză a lecțiilor susținute de aceștia în cadrul practicii pedagogice etc.
4.	Forme de organizare a formării studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi în cadrul proiectării disciplinelor respective	<p>Formele tradiționale:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Curs</i>;</li> <li>• <i>Seminar</i>.</li> </ul>	Corelarea formelor organizaționale cu strategiile educative specifice.

Prezentăm, mai jos, schematic, modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi (Figura 2.1).



**Fig.2.1.** Model psihopedagogic bidimensional al formării profesionale a studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare

Așadar, modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi se axează pe un sistem de abordări și concepte filosofice, pedagogice, psihologice și artistice și asigură un demers științifico-metodologic global și integrator. În aplicarea experimentală a acestui model se va ține cont de tradiții și experiențe în formarea cadrelor didactice, de condițiile interacțiunii componentelor Modelului, de factorii uman și organizațional. În acest context, Modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare caracterul

holistic al acestuia prin integralitatea componentelor sale și poate fi ușor adaptat la condițiile sau factorii în schimbare.

### 2.3. Concluzii la Capitolul 2

Fundamentarea unei concepții de formare a studenților pentru educarea toleranței la elevi prin intermediul educației interculturale axate pe valorile toleranței este un act științifico-metodologic, dificil din mai multe puncte de vedere: lipsa cercetărilor sistemice pe dimensiunea acestei probleme; complexitatea și diversitatea abordărilor privind diferite aspecte ale problemei; necesitatea abordării transdisciplinare și transversale a problemei; și, nu în ultimul rând, stabilirea potențialului de integrare a cunoașterii științifice, empirice și a celei pedagogice, prioritizând-o pe ultima dintre acestea.

Multidimensionalitatea obiectului de cercetare a condiționat o abordare poliaspectuală: *interculturală, filosofică, psihologică și pedagogică*.

- *Abordările interculturală și filosofică* ale formării studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare prin intermediul educației interculturale se axează pe două demersuri dominante și interconexe: educația interculturală și caracteristicile acesteia ca educație pentru toleranță și non-discriminare, ca purtătoare de valori și ca factor/ mijloc de formare a diferitelor categorii de valori și atitudini și, în primul rând, a valorilor asociate atitudinii de toleranță, care, de fapt, constituie bază valorilor general umane.
- *Abordarea psihologică* a formării studenților pentru educarea toleranței la elevi se axează pe psihologia personalității individului și, mai ales, a copilului (dimensiunea emoțională, atitudini, motivația etc.); psihologia valorilor (valoarea binelui ca valoare general umană, bază pentru celelalte valori); psihologia formării orientărilor atitudinale la studenți (principiile creativității, relevanței și interconexiunii, interacțiunii, angajării afective, motivaționale și comportamentale, interiorizării și manifestării atitudinilor în comportamente).

În cadrul *abordării pedagogice* a formării studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare prin intermediul educației interculturale axate pe valorile toleranței noi am argumentat și am definit noțiunile-cheie pentru cercetarea noastră: *toleranța ca valoare și toleranța ca atitudine, valorile asociate toleranței, atitudini tolerante, orientări comportamentale, competențe interculturale*; am stabilit interconexiunile dintre ele; totodată, în baza demersurilor filosofice, psihologice, axiologice și pedagogice am structurat sistemul de orientări atitudinale la studenți/ viitori pedagogi în învățământul primar/preșcolar: percepția



diversității etnice, orientarea spre un anumit tip de stitudine, aspirația spre valorile binelui.

1. Abordarea pedagogică a formării studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare este fundamentată în cercetare de pe pozițiile paradigmei umaniste și axiologice în educație: orientarea umanistă, integralitatea, frumosul, angajare efectivă și reflexivă, valorificarea potențialului axiologic al educației interculturale.

Această abordare se încadrează în paradigma postmodernă a educației (postparadigmatică) și, alături de alte abordări, asigură cadrul teoretic de conceptualizare și modernizare a formării orientărilor atitudinale la studenți prin educația interculturală.

2. Modelul psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare prin educația interculturală este fundamentat pe crearea unui centru valoric/ câmp semantic-emoțional în cadrul căruia se realizează interacțiunea valorică a triadei: *profesor – student - elev* prin participare în activitățile comune – științifico-teoretice, orientativ-valorice și activ-participative.

Această abordare accentuează caracterul sistemic și holistic, conceptual și praxiologic, axiologic și adaptiv al Modelului psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare prin educația interculturală.

3. Specificul Modelului psihopedagogic bidimensional ține de două aspecte:

Pe de o parte, acest Model reprezintă un construct și o abordare de sine stătătoare și poate fi transferat și aplicat în procesul de formare a orientărilor atitudinale referitoare la atitudini altele decât toleranța.

Pe de altă parte, Modelul este integrat în procesul general de formare profesională a cadrelor didactice, realizând funcțiile sale specifice pe principiul complementarității.

### **3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC**

#### **3.1. Evaluarea nivelului de pregătire a studenților pentru educarea toleranței la elevi versus nivelul de manifestare a toleranței elevilor din clasele primare**

Punctul de plecare în demararea cercetării experimentale l-au constituit direcțiile investigării toleranței ca valoare umană și atitudine în general și, în mod specific, a atitudinii de toleranță față de elevii de etnie romă a studenților/viitori pedagogi și a elevilor din clasele primare, în contextul școlii românești. Prin cercetarea experimentală a formării atitudinii de toleranță a studenților/viitori pedagogi și elevii de nivel primar față de elevii de etnie romă în perspectiva creșterii gradului de toleranță, am debutat cu identificarea premiselor curriculare în învățământul superior pedagogic care asigură pregătirea profesională a cadrelor didactice pe dimensiunea studiată a profesionalizării pedagogice.

Obiectivele investigației experimentale au presupus:

- determinarea problematicii formării atitudinii de toleranță și a educației pentru toleranță în context profesional;
- construcția instrumentarului de evaluare a gradului de formare a atitudinii tolerante a studenților/ viitori pedagogi și a elevilor din clasele primare;
- descrierea particularităților formării atitudinii de toleranță stabilite în indicatori și descriptori ai toleranței interculturale și dezvăluite în valori și comportamente ale culturii toleranței specifice mediului educațional;
- elaborarea și validarea experimentală a Modelului psihopedagogic bidimensional de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare prin educația interculturală.

Experimentul psihopedagogic a fost desfășurat la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, Facultatea de Litere, eșantionul experimental fiind constituit din 70 de studenți din anul 3, de la programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar care au urmat modulul de Educație interculturală pentru valorile toleranței. Eșantionul de control a fost constituit din 70 de studenți din anul 2, de la programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar care nu au urmat modulul de Educație interculturală pentru valorile toleranței. Atât studenții din eșantionul experimental cât și cei din eșantionul de control intră în contact cu realitatea școlii românești și cu elevi provenind din medii culturale diferite (inclusiv elevi de etnie romă) în timpul orelor de practică pedagogică pe care le desfășoară în fiecare semestru, în toți cei trei ani de facultate, în grădinițe și la clasele primare din școli din județul Bacău.

Vârstele participanților din grupul experimental au fost cuprinse între 20 și 44 de ani ( $M = 27.66$ ; mediana = 25;  $SD = 7.76$ ). Aproximativ 54% dintre aceștia aveau vârste  $\leq 25$  de ani. Distribuția în funcție de ultimele studii pe care le absolviseră s-a prezentat, după cum urmează: 30 – liceu (teoretic, vocațional, tehnic sau pedagogic), 7 – școală postliceală/colegiu, 9 – studii universitare de bază și 8 – masterat. Zece dintre studenții care au făcut parte din grupul experimental activau ca educatori în sistemul de învățământ național, șapte lucrau pe posturi de învățători, trei pe posturi de profesori în învățământul gimnazial, iar restul nu activau în domeniul educației. Douăzeci și cinci dintre studenții care au participat la programul de intervenție educațională aveau relații de amiciție, prietenie sau de muncă cu persoane de etnie romă.

Media de vârstă a studenților din grupul de control a fost egală cu 25.23 ani (mediana = 21;  $SD = 7.47$ ; domeniul de variație = 19-44). Aproximativ 63% aveau vârste  $\leq 21$  de ani. Distribuția studenților în funcție de ultimele studii pe care le absolviseră s-a prezentat, după cum urmează: 34 – liceu, 7 – școală postliceală/colegiu, 6 – studii universitare de bază și 4 – masterat. În ceea ce privește distribuția în funcție de statutul ocupațional în domeniul educației, distribuția s-a prezentat, după cum urmează: 5 – educatori, 6 – învățători, 2 – profesori în învățământul gimnazial, 38 – nu activau în învățământ. Douăzeci și patru dintre studenții din lotul de control aveau relații de amiciție, prietenie sau erau colegi de muncă cu persoane care aparțineau etniei rome.

Cele două grupuri de studenți nu au prezentat diferențe semnificative statistic în ceea ce privește distribuțiile în funcție de ultimele studii pe care le absolviseră ( $\chi^2 = 2.09$ ;  $p = 0.552$ ), statutul ocupațional în sistemul de învățământ ( $\chi^2 = 2.08$ ;  $p = 0.556$ ), prezența/absența contactelor interpersonale cu reprezentanți ai etniei rome ( $\chi^2 = 0.006$ ;  $p = 0.938$ ), respectiv vârsta ( $t = 1.63$ ;  $p = 0.105$ ).

**A. Evaluarea nivelului atitudinii tolerante a studenților/viitori pedagogi în învățământul primar s-a făcut prin aplicarea *Scalei toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* (Anexa 3) la subiecții din grupul experimental și grupul de control, în etapa pre- și post-experimentală. Rezultatele obținute sunt prezentate comparativ și analizate în secțiunea 3.2. Acest instrument vizează identificarea componentei atitudinal-valorice din structura competenței interculturale manifestată de către studenții/viitori pedagogi din grupul experimental, la etapele pre- și post-experimentale.**

*Evaluarea nivelului de pregătire a studenților pentru educarea toleranței la elevi în termeni de cunoștințe s-a făcut prin aplicarea a două instrumente doar la grupul experimental: 1. Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar*

*pentru educarea toleranței la elevi*, instrument care conține 5 itemi cu răspuns deschis (Anexa 4) în etapa pre- și post-experimentală, la grupul experimental; acest chestionar vizează identificarea componentei cognitive din structura competenței interculturale manifestată de către studenții/ viitori pedagogi din grupul experimental, la etapele pre- și post-experimentale, și 2. ***Fișa de evaluare a studentului privind pregătirea din perspectiva formării toleranței la elevi*** (Anexa 6), instrument care conține 10 criterii de evaluare a studenților pe baza activității desfășurate de aceștia în timpul practicii pedagogice; această fișă vizează identificarea componentei aptitudinale din structura competenței interculturale manifestată de către studenții/viitori pedagogi din grupul experimental, la etapele pre- și post-experimentale. Această fișă a fost completată de către autoare care, în calitate de coordonator al practicii, a însoțit studenții în timpul practicii pedagogice în școli și a asistat la activitățile acestora de predare. Practicii pedagogice în învățământul primar îi este alocat următorul fond de timp în planul de învățământ: 3 ore de practică observativă în semestrul al doilea din anul 1; 4 ore de practică pedagogică de predare în semestrul al doilea din anul 2; 4 ore de practică pedagogică de predare în semestrul al doilea din anul 3. Din cele 4 ore de practică pedagogică alocate, 1 oră pe săptămână a fost dedicată aplicării, de către studenții practicanți, a activităților dedicate formării toleranței la elevi.

***B. Evaluarea nivelului de manifestare a toleranței elevilor*** din clasele primare s-a făcut prin metoda *studiului de caz* (Anexa 8) și a chestionarului *Toleranța în viziunea copiilor* (Anexa 6), deoarece personalitatea umană începe să se definească începând cu perioada adolescenței (Callo, 2014). Însă, după cum am argumentat în capitolul 1, manifestări atitudinale apar la copii încă de la vârsta de 3 ani, iar în perioada școlarității mici (clasele primare) aceste atitudini trec prin procese de modificare în urma cărora atitudinile fie se modifică, fie se consolidează, procesul de interiorizare a atitudinilor continuând și în perioada adolescenței. De asemenea, am comparat rezultatele obținute prin *analiza studiilor de caz* cu datele din *statisticile existente* referitoare la discriminarea elevilor în școlile românești pe diferite criterii, în special cel al apartenenței la etnia romă.

Pentru evaluarea nivelului de manifestare a toleranței elevilor din clasele primare am analizat studiile de caz elaborate și furnizate de 69 de studenți în primul semestru al anului universitar 2018-2019, studenți în anul al 3-lea la programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, România. Studenții au acces în școli în timpul orelor de practică pedagogică, care sunt în număr de 4 ore pe săptămână, timp în care aceștia desfășoară activități observative asupra activității mentorului, claselor de elevi și a tuturor factorilor și condițiilor implicate în actul educațional. Studenții au identificat și au

descrie cazuri de discriminare a copiilor în școli urbane și rurale din România. Din cele 69 de studii de caz depuse de studenți, 2 dintre ele nu au îndeplinit cerințele de cercetare deoarece au oferit date vagi, superficiale, irelevante, fără nici un tip de discriminare identificat, prin urmare numărul ultimelor studii de caz pe care le-am analizat a fost de 67.

Studiile de caz au presupus respectarea unei structuri pe baza căreia studenții trebuiau să înregistreze date despre: contextul cazului de discriminare a copiilor (mediul urban/ rural), climatul familial, contextul socio-economic-cultural al copilului, caracteristici ale membrilor familiei vulnerabile (dizabilități, boli) și tipul de familie (biparentală, monoparentală, absența ambilor părinți, absența unui părinte etc.); vârsta copilului; absența/ prezența dizabilităților la copilul discriminat, comportamentul social și școlar al copilului discriminat; agenții implicați în discriminare și descrierea tipului de comportament, acțiuni și discurs; reacția/ atitudinea/ acțiunile altora (alți profesori, autoritățile școlare, colegii de clasă, părinții) față de agentul și comportamentul discriminator și de copilul discriminat; soluții pentru îmbunătățirea situației de discriminare a copiilor respectivi: agenții implicați, posibile tipuri de acțiuni pentru eliminarea/ controlul/ diminuarea discriminării față de copii, tipul acestor activități (curriculum, consiliere, extra-curricular etc.). În urma colectării studiilor de caz, s-a efectuat o analiză cantitativ-calitativă și s-au sistematizat datele obținute. Elevilor li s-a cerut consimțământul de a participa la cercetare; li s-a garantat faptul că datele furnizate de ei sunt anonime, confidentiale și utilizate numai pentru scopul declarat al cercetării.

Analiza studiilor de caz a subliniat impactul și efectele devastatoare ale sărăciei și discriminării asupra copiilor: *la nivel fizic* (agitație, lipsă de finețe motorie, agresiune/ violență față de ceilalți, agresiune față de ceilalți); *la nivel psihic/ mental*: anxietate, lipsă de interes/ apatie, lipsă de încredere în sine și respect de sine, depresie, abilități mentale/ intelectuale slabe, tulburări comportamentale, nevoia unui program special/ personalizat de recuperare/ reabilitare); *la nivel social* (absenteismul, izolarea/ marginalizarea, autoizolarea, hărțuirea altora, hărțuirea de la alții) (Cojocariu & Boghian, 2018 a; Cojocariu & Boghian, 2018 b). Analiza studiilor de caz a evidențiat, de asemenea, rolul crucial al profesorului în conectarea și activarea agenților implicați în luarea de măsuri și acțiuni anti-discriminare: copii, profesori, familii, școală și autoritățile locale, comunitatea, biserica. Cele mai semnificative procentaje identificate de noi referitoare la discriminarea copiilor în școală sunt următoarele: discriminare pe bază de sărăcie și etnie (apartenența la etnia romă) – 25.37%; discriminare pe baza etniei (apartenența la etnia romă) – 16.42%; discriminare pe baza sărăciei – 23.89%; discriminare pe baza dizabilităților – 22.38%.

Rezultatele obținute prin intermediul studiilor de caz confirmă statisticile asupra discriminării copiilor în școlile românești, cel mai adesea pe criterii de sărăcie, etnie și

dizabilități. Studiile de caz au dezvăluit nivele semnificative de discriminare a copiilor în școală pe aceste criterii. Statisticile (Muižniecks, 2014; statisticile Eurostat; INS-Tempo online, SCL103A și SCL103B) arată procente îngrijorătoare de discriminare a copiilor bazate pe sărăcie, apartenență la un anumit grup etnic (copiii de etnie romă sunt adesea victimele discriminării), handicap și religie. Consecințele dramatice ale discriminării față de copii în școală includ abandonul școlar și efectele negative pe termen lung, uneori ireversibile, asupra dezvoltării sociale, fizice, morale și spirituale a copilului discriminat, conducând în cele din urmă la șomaj, sărăcie și marginalizare: în întreaga lume, 6 milioane de elevi abandonează școala în fiecare an (aproximativ 14% din numărul total al studenților); în România, rata abandonului școlar a crescut cu o treime în ultimii 9 ani, aproape jumătate (46,8%) dintre copiii fiind expuși riscului sărăciei și excluziunii sociale în 2015 (Eurostat, 2018). Rata abandonului școlar este cu 20% mai mare în școlile rurale comparativ cu rata abandonului școlar în marile orașe: rata abandonului școlar la nivel național este de 26,6% în mediul rural, 17,4% în orașele mici și suburbii și 6,2% în municipalități cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 de ani, care au absolvit cel puțin școala medie și nu sunt înscriși în nici o formă de educație sau formare) (Salvați Copiii, 2018). Deși rata abandonului școlar a scăzut ușor, de la 19,1% în 2015 la 18,3% în 2017, obiectivul național în cadrul strategiei Europa 2020 (11,3%) rămâne inaccesibil. Accesul la educația de calitate este o provocare, în special în zonele rurale în care 45% din populația școlară din România studiază (nivel primar și mediu); pentru anul școlar 2017-2018, procentele pentru înscrierea la școală și participarea la actul educațional pentru elevii cu vârste între 6 și 14 ani sunt: 94,2% în mediul urban, 71,6% în mediul rural; diferențele dintre zonele rurale și cele urbane se reflectă și în rata de intrare în învățământul preșcolar: procentul copiilor cu vârsta cuprinsă între 3 și 5 ani înscriși în învățământul preșcolar, pentru anul școlar 2017-2018: 87,7% în mediul urban și 73,3 % în mediul rural (Ministerul Muncii și Justiției Sociale, 2018).

Contextul social discriminatoriu și lipsa politicilor publice care ar trebui să pună finanțarea direct la dispoziția elevilor vulnerabili generează diferențe în ceea ce privește toți indicatorii de performanță dintre mediul rural și mediul urban; o privire asupra rezultatelor evaluărilor naționale relevă complexitatea unui fenomen social care a devenit deja cronologic: în 2016, 37,5% dintre elevii din clasa a VIII-a din mediul rural au avut rezultate slabe (sub scorul minim de 5) comparativ cu 15% în școlile urbane (Salvați Copiii, 2018).

Formarea cadrelor didactice pentru învățământul primar trebuie corelată, în ceea ce privește natura socială și prospectivă a educației, cu problematica dezvoltării durabile, definită ca “dezvoltare care răspunde nevoilor prezentului fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface nevoile” (Blessinger & All, 2018, p.1). Profesorii viitori trebuie să

cunoască problemele de discriminare a copiilor, deoarece atunci când vor lucra în sistem, vor întâlni situații pe care trebuie să le gestioneze în mod corespunzător într-o lume care continuă să devină din ce în ce mai globalizată și interdependentă. În general, învățământul superior, în special pregătirea cadrelor didactice, trebuie să asigure integrarea și echitatea beneficiarilor, astfel încât aceștia să poată transfera, în schimb, valori, atitudini și strategii în cadrul sistemului educațional.

Problemele legate de discriminarea în rândul copiilor în școală sunt strâns legate de problematica echității. Este definit ca principiul corectitudinii că fiecare persoană are dreptul la o posibilitate justă de a avea acces și de a participa la educație. Echitatea implică, prin urmare, înțelegerea necesităților de învățare a elevilor pentru a atenua obstacolele în calea obținerii succesului academic al studentului. În acest sens, poate fi legată de etichetarea sau neetichetarea elevilor, de participarea sau de absența școlii lor, de participarea la activități școlare, de promovare sau de nepromovare, succes sau abandon, integrare școlară și socială sau excludere.

Ratele de abandon școlar și / sau neînscierea în școală au fost asociate cu discriminarea față de copii pe tot globul. Motivele care expun copiii la risc de excludere socială includ: situația financiară precară a familiilor / sărăciei, nivelul scăzut al educației părinților și al fraților, dezintegrarea familiei, migrația, munca copiilor, rasa și grupul etnic din care fac parte, nevoile și handicapurile speciale ale copiilor, situația economică precară a țării sau a regiunii în care trăiesc; vulnerabilitatea copiilor care rezultă din astfel de situații se manifestă ca neînsciere la școală, abandon școlar, excludere socială, lipsă de ocupare a forței de muncă și sărăcie; cel mai adesea, sărăcia este dezvăluită ca factor principal de discriminare, dizabilitățile și grupul etnic ca secundar; cel mai adesea, sărăcia și apartenența la etnia romă sunt factori asociați (MDGIF & UNICEF, 2011; Costache & Zaharia, 2018).

### **3.2. Demersul experimental: aplicarea modelului bidimensional psihopedagogic**

Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării este dictat de complexitatea și pluriactivitatea modelului psihopedagogic bidimensional de formare/pregătire inițială a cadrelor didactice pentru realizarea educării toleranței la elevii din clasele primare. La elaborarea acestui model s-a ținut cont de un șir de repere care stau la baza formării inițiale a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi, precum și de rolul și influența diferitor condiții psihopedagogice asupra pregătirii studenților pentru educarea toleranței la elevi.

Condiția de bază pentru organizarea procesului dat o constituie componenta metodologică, didactică, curriculară, ca reflectare și consecință a impactului factorilor care determină reperele sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice.

În același timp, baza acestei componente o constituie cursul elaborat *Educație interculturală pentru valorile toleranței*, care include curriculumul cursului (Anexa 1), manualul și ghidul pentru predarea cursului (Anexa 2, Anexa 8) și care au format *obiectul* validării experimentale. Este necesar să clarificăm că sarcina noastră nu a fost de a influența sau de a modifica conținutul reperelor sociale, culturologice, psihologice și general pedagogice, care prin esența lor au un caracter obiectiv și, într-un anumit mod, influențează procesul de pregătire a studenților pentru educația orientată spre personalitate și valorile general umane. În acest sens, noi am ținut cont de natura reperelor și impactului factorilor determinanți asupra elaborării atât a unui model psihopedagogic bidimensional integrat de pregătire a studenților pentru educarea toleranței la elevi în școală, cât și a elementelor constitutive ale cursului *Educația interculturală pentru valorile toleranței*.

Pentru elaborarea cursului, împreună cu colectivul de autori, format din profesori de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației de la Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, am discutat modelul psihopedagogic bidimensional de pregătire a studenților/viitori pedagogi pentru implementarea formării toleranței la elevi în școală propus de noi, accentul fiind pus pe fundamentarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

Nivelul de posedare de către studenți a competențelor pentru asigurarea educării toleranței la elevii din școala primară a fost determinat înainte de a începe elaborarea cursului (etapa I a experimentului), iar rezultatele au fost luate drept bază pentru planificarea și implementarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

În scopul pregătirii tuturor părților implicate în proces, înainte de începerea experimentului, au fost organizate traininguri la tema și modul de aplicare a educării toleranței la elevi în pregătirea studenților din această perspectivă.

Experimentul psihopedagogic s-a realizat în cadrul Universității Vasile Alecsandri din Bacău (UVAB), în calitate de instituție-pilot.

*La prima etapă* a experimentului psihopedagogic (începutul semestrului I al anului universitar 2018-2019), studenții ultimului an de la specializarea Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar de la Facultatea de Științe, UVAB, au fost supuși unui test.

Obiectivele acestei etape au fost:

- determinarea nivelului de pregătire a studenților care nu au studiat cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* pentru educarea toleranței la elevii claselor primare;
- stabilirea atitudinii studenților față de conceptul *educație pentru toleranță*;



- verificarea validității metodelor și a instrumentelor pentru identificarea nivelului de pregătire a studenților pentru educarea toleranței la elevii din clasele primare.

*La etapa a doua* (semestrul 1 din anul universitar 2018-2019) s-a implementat cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* la Facultatea de Litere, UVAB, la studenții din anul 3 de la programul de studiu Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar.

Cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* a fost predat de către autoarea Boghian Ioana, în conformitate cu planul de învățământ.

Este important să precizăm că testarea experimentală a cursului a decurs în condiții naturale.

Obiectivele acestei etape au fost:

- formarea la studenți a interesului și motivației pentru învățarea interculturală și educarea toleranței la elevii claselor primare;
- formarea competențelor de bază pentru educarea toleranței la elevii claselor primare;
- dezvoltarea creativității și independenței pentru implementarea educației pentru toleranță;
- aplicarea de către studenți a competențelor formate în practică, în cadrul stagiilor pedagogice, urmărind sarcinile:
  - dezvoltarea competenței de planificare a lecțiilor în contextul educației pentru toleranță;
  - organizarea și desfășurarea lecțiilor din perspectiva educației pentru toleranță;
  - dezvoltarea capacității de diagnosticare pentru a studia personalitatea copilului;
  - dezvoltarea competenței de autoanaliză și de realizare a conexiunilor inverse.

*La etapa a treia* a experimentului pedagogic (anul 2018-2019), studenții au fost supuși testării ca urmare a studierii cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*.

S-au folosit aceiași indicatori și instrumente de evaluare ca la prima etapă a experimentului.

Obiectivele acestei etape au fost:

- determinarea nivelului de pregătire a studenților din grupul experimental pentru activitatea pedagogică din perspectiva educației pentru toleranță;
- compararea rezultatelor obținute în grupul experimental cu cele din grupul de control;
- deducerea legităților de implementare a cursului.

Demersul nostru este de tip experimental psihopedagogic, calitativ și cantitativ. Analiza rezultatelor obținute în urma experimentului evidențiază inovația științifică a cercetării, respectiv elucidarea relației dintre educația interculturală și valorile toleranței în relație cu atitudinea studenților/ viitori pedagogi față de elevii de etnie romă.

*Scopul* experimentului este elaborarea, testarea și validarea modelului propriu de realizare a educației interculturale pentru promovarea valorilor toleranței în vederea propunerii de implementare a acestuia ca modul (curs) obligatoriu în planul de învățământ al modului psihopedagogic de pregătire inițială a cadrelor didactice.

*Ipoteza cercetării* noastre este: eficiența pregătirii studenților pentru educația toleranței la elevi în școală este determinată de existența unui model teoretic și praxiologic de formare a studenților pentru educația toleranței la elevi.

Implementarea unui modul de educație interculturală pentru promovarea valorilor toleranței la nivelul pregătirii inițiale a cadrelor didactice din învățământul primar va modifica nivelul atitudinii tolerante a cadrelor didactice din învățământul primar față de elevii de etnie romă în sensul creșterii nivelului de toleranță al cursanților – studenți/ viitori pedagogi – și va instrumenta cursanții cu metode și tehnici de predare-învățare axate pe educarea toleranței la elevii din clasele primare și, indirect, diminuarea riscului de situații de discriminare a copiilor de etnie romă, în sala de clasă și în școală.

*Obiectivele experimentului* sunt:

O1: proiectarea și elaborarea unui modul de educație interculturală prin promovarea valorilor toleranței cu aplicație la studenții de la programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar (PIPP);

O2: identificarea nivelului inițial al atitudinii tolerante al studenților de la PIPP față de elevii de etnie romă înainte de parcurgerea modului de educație interculturală prin promovarea valorilor toleranței, la eșantionul experimental și eșantionul de control (prin aplicarea, în etapa preexperimentală, a instrumentului *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă*, adaptată după Chen și Starosta, 2000);

O3: implementarea modului de educație interculturală pentru valorilor toleranței la studenții de la programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar;

O4: evaluarea nivelului inițial de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi prin aplicarea, în etapa preexperimentală, a *Chestionarului de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*;

O5: instrumentarea studenților de la PIPP / viitori pedagogi cu metode și tehnici de lucru specifice educării toleranței la elevii din învățământul primar;

O6: evaluarea nivelului de atingere a obiectivului 4 prin aplicarea **Testului** de autoevaluare a aplicării la clasă a *Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi*;

O7: identificarea nivelului final al atitudinii tolerante al studenților de la PIPP față de elevii de etnie romă în etapa postexperimentală, după parcurgerea modulului de educație interculturală prin promovarea valorilor toleranței la eșantionul experimental, și la eșantionul de control care nu a urmat modulul respectiv (prin aplicarea instrumentului *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă*, adaptată după Chen și Starosta, 2000);

O8: evaluarea nivelului final de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi prin aplicarea, în etapa posteexperimentală, a *Chestionarului de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*;

O9: analiza, interpretarea și compararea datelor obținute în faza preexperimentală și cea postexperimentală pentru cele două grupuri;

O10: elaborarea concluziilor și validarea sau invalidarea ipotezei.

Experimentul este realizat la Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, în semestrul 1 al anului universitar 2018-2019.

Designul experimental cuprinde trei etape principale:

- 1) preexperimentală (de constatare);
- 2) de formare (experimentul psihopedagogic, și anume implementarea cursului de educație interculturală prin promovarea valorilor toleranței la eșantionul experimental);
- 3) postexperimentală.

Pentru fazele de pretestare și posttestare am elaborat *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* și *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*, care au fost aplicate studenților/cadre didactice înainte și după ce aceștia au urmat cursul de educație interculturală. În etapa de posttestare s-a aplicat și *Testul de evaluare a aplicării la clasă a Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi*.

Validarea sau invalidarea ipotezei se bazează pe compararea scorurilor obținute în etapa preexperimentală și a celor obținute în etapa postexperimentală pentru cele două eșantioane principale: experimental și de control.

În etapa preexperimentală (de constatare) s-a aplicat instrumentul *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* (adaptată după Chen și Starosta, 2000), pe de o parte la studenții de la PIPP, anul 3, din cadrul eșantionului experimental și, pe de altă parte, la studenții de la PIPP, anul 2, din eșantionul de control.

În etapa de formare s-a implementat modulul de Educație interculturală pentru valorile toleranței la studenții de la PIPP, anul 3, din cadrul eșantionului experimental.

În *etapa postexperimentală* s-a aplicat instrumentul *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* (adaptată după Chen și Starosta, 2000) pe de o parte la studenții de la PIPP, anul 3, din cadrul eșantionului experimental și, pe de altă parte, la studenții de la PIPP, anul 2, din eșantionul de control; la aceștia din urmă nu s-a implementat modulul de Educație interculturală pentru valorile toleranței.

Experimentul a fost realizat de autoare la Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, care a desfășurat activitățile enumerate mai jos:

1. *în etapa preexperimentală* a aplicat *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* și *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*, la studenții din eșantionul experimental și la cei din eșantionul de control;
2. *în etapa de formare*, a implementat modulul de Educație interculturală pentru valorile toleranței la studenții din eșantionul experimental; a elaborat suportul de curs adiacent;
3. *în etapa postexperimentală* a aplicat *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* și *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*, la studenții din eșantionul experimental și la cei din eșantionul de control, cât și *Testul de autoevaluare a aplicării la clasă a Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi* la studenții din eșantionul experimental; sistematizează, analizează, compară și interpretează datele obținute în etapa preexperimentală și în cea postexperimentală; a definitivat Manualul și Ghidul de bune practici pentru educarea toleranței la elevii claselor primare (Anexa 8).

✓ **Etapa preexperimentală: experimentul de constatare**

*Scopul etapei preexperimentale* este identificarea nivelului atitudinii tolerante a studenților din eșantionul experimental și de control față de elevii de etnie romă. Obiectivele etapei preexperimentale sunt:

O1: aplicarea instrumentului *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* și a *Chestionarului de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi* la studenții din eșantionul experimental și la cei din eșantionul de control;

O2: sistematizarea, analiza și interpretarea datelor obținute în urma aplicării Scalei și Chestionarului în etapa preexperimentală.

Instrumentul de evaluare a nivelului de manifestare a atitudinii tolerante a studenților care se pregătesc pentru cariera didactică este *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă*. Pentru validarea acestui instrument, s-a aplicat analiza factorială.

*Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă* este un instrument de măsurare pe care l-am dezvoltat prin împrumutarea și adaptarea de itemi din scale deja elaborate (*Scala sensibilității interculturale*, de Chen & Starosta, 2000; diverse scale pentru măsurarea atitudinilor față de diverse grupuri etnice și naționalități, colectate și prezentate în Shaw & Wright, 1967) pentru a corespunde obiectivelor cercetării noastre doctorale.

Ne propunem, pe baza acestei scale, să identificăm nivelul atitudinii tolerante a studenților care se pregătesc pentru cariera didactică față de elevii de etnie romă, atitudine manifestată prin modele comportamentale pe care indivizii umani le activează în relație cu persoanele care au un alt background cultural (Fritz, Mollenberg & Chen, 2002).

Prezentăm, mai jos, rezultatele aplicării instrumentului *Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă*, la studenții din grupul experimental și grupul de control. Tabelul 3.1. prezintă valorile obținute. Se observă faptul că valorile variabilelor dependente sunt mai crescute la grupul de control: acest lucru poate fi explicat prin faptul că studenții din anul 2 de la programul de studii Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar au mai multă experiență în actul de predare și astfel mai mult contact cu realitățile școlii românești, destul de mulți dintre aceștia lucrând deja ca educatori / învățători; astfel, răspunsurile lor la itemii Scalei sunt bazate pe o mai mare conectare la, și cunoaștere a realităților școlii românești.

**Tabelul 3.1.** Nivelul variabilelor dependente în etapa pre-experimentală, la grupul experimental și grupul de control, după aplicarea *Scalei toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă*

<b>Variabile dependente</b>	<b>Grupul experimental</b>	<b>Grupul de control</b>
	<i>Prima măsurătoare</i>	<i>Prima măsurătoare</i>
Dorința pentru interacțiuni constructive	3.48 (0.46)	3.70 (0.51)
Respectul față de diferențele culturale și diversitate	<b>3.57</b> (0.46)	3.75 (0.42)
Încrederea în interacțiunile cu elevii de etnie romă	<b>3.51</b> (0.52)	3.88 (0.54)

Plăcerea produsă de interacțiuni	<b>3.64</b> (0.65)	4.00 (0.58)
Atenția acordată interacțiunilor	3.28 (0.46)	3.22 (0.54)
Evitarea etichetărilor, stereotipurilor și a prejudecăților	3.62 (0.51)	3.83 (0.56)
STER – overall score	<b>3.53</b> (0.37)	3.76 (0.39)

✓ **Etapa de formare**

*Etapa de formare* este reprezentată de implementarea cursului de *Educație interculturală pentru valorile toleranței* la studenții din anul 3, din cadrul eșantionului experimental, programul de studii PIPP, și organizarea Practicii pedagogice de predare în învățământul primar pentru studenții respectivi din perspectiva aplicării la clasă a tehnicilor și metodelor de educare a toleranței la elevii din clasele primare, mai exact, elevii claselor a 4-a.

**Obiectivele la etapa de formare a cercetării au fost următoarele:**

- validarea experimentală a strategiei de formare a studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare;
- aplicarea instrumentelor de evaluare a gradului de formare a toleranței inter-etnice la studenți/ viitori pedagogi în învățământul primar;
- analiza comparată a gradului de formare a studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi din perspectiva unor variabile de cercetare specifice culturii toleranței;
- descrierea valorilor culturii toleranței specifice comunicării pedagogice în mediul educațional.

Modelul de *formare a studenților* pentru educarea toleranței la elevii claselor primare, elaborat de autoare și implementat prin introducerea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței* și organizarea *stagiilor de practică pedagogică*, a contribuit la obținerea unor rezultate pozitive, în formarea competențelor studenților pentru educația centrată pe elev în școală.

Rezultatele menționate anterior ne-au demonstrat că studenții au un nivel scăzut de pregătire pentru a realiza în școală educarea toleranței la elevi; disciplinele psihologice și pedagogice oferă posibilități pentru a forma la studenți-viitori pedagogi competențe pentru activitatea în școală, dar nu neapărat competențe intercultural și competențe cerute de educația pentru toleranță. Cu toate acestea, pentru a valorifica la maxim posibilitățile obiective ale programelor de formare în pregătirea studenților pentru realizarea educației pentru toleranță, sub

coordonarea și facilitarea noastră, a fost elaborat și implementat cursul *Educația interculturală pentru valorile toleranței*, care reprezintă expresia esenței modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare.

În același timp, recunoaștem că nu doar competențele achiziționate determină calitatea formării profesionale a cadrelor didactice, dar și nivelul de dezvoltare a gândirii profesionale, calitățile morale pedagogice semnificative, capacitatea de a vedea, a înțelege și a rezolva problemele complicate ale copiilor, disponibilitatea de a se perfecționa permanent din punct de vedere profesional.

***Faza de formare a demersului nostru experimental include următoarele etape:***

La **etapa I. Dezvoltare și construcție curriculară** au fost create premisele conceptuale ale experimentului de formare prin: definirea atitudinii de toleranță inter-etnică, identificarea elementelor și a conținutului acestei competențe profesionale, elaborarea criteriilor și a indicatorilor calității toleranței pedagogice, conceptualizarea educației pentru toleranță la nivelul unor obiective, conținuturi curriculare, strategii specifice și dezvoltarea curriculumului pentru cursul de educație interculturală pentru valorile toleranței. Au fost dezvoltate, în această etapă: curriculumul cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței* (Anexa 1); manualul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* (coordonator VI.Guțu), ghidul metodologic *Educație interculturală pentru valorile toleranței* (coordonator VI.Guțu) (Anexa 2), curriculumul stagiilor de practică pedagogică.

Prin resursele curriculare valorificate în UVAB, studenții din grupul experimental au beneficiat de **noi cunoștințe științifice create pentru formarea cadrelor didactice în vederea educării toleranței inter-etnice la elevii claselor primare**: esența științifică și conținutul conceptului de toleranță, componentele toleranței, tipologia toleranței, categoriile pedagogiei toleranței: conștiință tolerantă, gândire tolerantă, cultura toleranței și valori ale toleranței, teorii privind toleranța, paradigma actuală a educației pentru toleranță, principiile educației pentru toleranță, obiectul de studiu al pedagogiei toleranței - educația pentru toleranță, problematica educației pentru toleranță, mecanismele dezvoltării toleranței, caracteristicile intoleranței, valorizarea cunoștințelor despre toleranță în practica educațională, indicatori și descriptori ai toleranței pedagogice, criterii de evaluare ai toleranței pedagogice, valorile culturii toleranței.

**Etapa a II-a: Formarea studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare**, s-a desfășurat prin **predarea universitară a cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*** și susținerea, de către studenți, **a activităților de Practică pedagogică în învățământul primar** din prisma educării toleranței la elevii claselor

primare, în conformitate cu liniile trasate de scopul acestei cercetări.

Specificul cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței* rezidă în faptul că pe perioada studiilor, studenții conștientizează importanța studierii și dezvoltării personalității copilului, toată complexitatea și ambiguitatea acestui proces, caracterul dependent al formării profesionale de dezvoltarea ulterioară a competențelor, cunoașterea caracteristicilor individual-psihologice și particularitățile personalității elevului.

Cursul se prezintă ca o verigă importantă și una dintre condițiile de formare inițială a cadrelor didactice pentru educația pentru toleranță. Cursul contribuie la dezvoltarea calităților profesionale semnificative ale personalității profesorului, la formarea capacităților profesionale necesare, la achiziționarea metodelor de autocunoaștere, autodezvoltare și autoperfecționare.

Pe parcursul cercetării, am ținut cont de necesitatea de a apela la lumea interioară a studenților înșiși, am pornit de la propria lor experiență și propriile lor posibilități, încercând să dezvoltăm potențialul individual al fiecărui student.

Un aspect important în proiectarea și implementarea cursului a fost participarea nemijlocită a studenților în diverse activități:

- studierea fundamentelor teoretice ale educației pentru toleranță;
- diagnosticarea psihopedagogică a personalității elevului;
- efectuarea lucrărilor de ajustare în baza rezultatelor diagnosticării;
- căutarea creativă, independentă a suportului metodologic, inerent activității pedagogice în procesul educației orientate spre atitudini;
- redactarea și propunerea recomandărilor pentru dezvoltarea în continuare a atitudinilor copilului.

Cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* predat a înaintat în fața studenților următoarele obiective:

1. să își însușească fundamentele teoretice ale studierii atitudinilor copiilor și organizării muncii individuale cu elevul;
2. să cunoască reperetele teoretice ale educației pentru toleranță;
3. să definească conceptele operaționale în domeniul pedagogia toleranței;
4. să analizeze factorii ce influențează comunicarea tolerantă;
5. să demonstreze competențe de comunicare tolerantă pentru eliberarea de tensiune emoțională negativă utilizând strategii specifice;
6. să elaboreze planuri de dezvoltare a comportamentului tolerant;
7. să determine problemele de violență în comunicare;
8. să mediatizeze în mediul educațional conținuturi informaționale privind necesitatea



disciplinării emoționale prin dezvoltarea competenței de comunicare tolerantă.

9. să integreze valorile toleranței în conduita profesională;
10. să valorifice principiile toleranței în comunicarea pedagogică;
11. să se familiarizeze cu metodologia de studiere a atitudinilor elevilor.
12. să se familiarizeze cu metodele și mijloacele de autocunoaștere și autodezvoltare a atitudinilor.
13. să descrie atitudinile etnice ale elevilor și să vină cu recomandări pentru dezvoltarea acestora.

Pentru majoritatea studenților conținutul cursului a constituit un nou domeniu de cunoaștere, care le-a provocat anumite dificultăți în înțelegerea, asimilarea și actualizarea lui. Este foarte important să aducem la cunoștința viitorilor pedagogi rolul și importanța cunoștințelor de diagnosticare psihopedagogică, fundamentele umaniste ale pedagogiei, utilizarea tehnologiilor pedagogice în procesul educației orientate spre formarea de atitudini.

Cursul dat și-a găsit oglindire în planul de învățământ pentru specialitățile pedagogice și se predă în contextul general academic la Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău.

În procesul de studiere a principalelor teme ale cursului dat, am evidențiat subiecte specifice, precum: diagnosticarea atitudinilor inter-etnice la elevi, formarea la elevi a atitudinii de toleranță față de colegii de etnie romă, însușirea modului privind efectuarea experimentelor în școală.

O parte din temele cursului au fost rezervate pentru familiarizarea cu metodele de studiere a atitudinilor elevilor, iar o parte din temele cursului au fost rezervate pentru familiarizarea cu metode de formare a atitudinii de toleranță inter-etnică la elevii claselor primare. În același timp, a fost organizată activitatea de practică pedagogică a studenților din grupul experimental.

Cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* a fost predat ca disciplină opțională studenților din anul 3 de la programul de studiu Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar, în semestrul 1 al anului universitar 2017-2018, având alocate 2 ore de curs și 2 ore de seminar pe săptămână, timp de 14 săptămâni (durata semestrului).

**Unitățile de curs** (tematica) valorificate pentru predarea disciplinei *Educație interculturală pentru valorile toleranței*: repere teoretice și delimitări terminologice în domeniul educației pentru (toleranță, conștiință și gândire tolerantă, conduită tolerantă, cultura toleranței etc.), educația pentru toleranță în referențialul profesional al cadrelor didactice, structura și conținutul toleranței inter-etnice, *educația pentru toleranță* – obiect de studiu al pedagogiei toleranței, considerații psihopedagogice privind comunicarea pedagogică în spiritul toleranței,

strategii de dezvoltare a culturii toleranței în mediul universitar și preuniversitar; conceptul pedagogic de educație pentru toleranță, obiective, conținuturi și valori specifice educației pentru toleranță, demersuri metodologice ale educației pentru toleranță în mediul educațional, valorile culturii toleranței integrate în valorile umane fundamentale, descriptorii ai comportamentului tolerant.

La cursurile din cadrul disciplinei *Educație interculturală pentru valorile toleranței* am urmărit scopul de a forma studenților competențe de proiectare și realizare a activității educative cu tematică privind educația pentru toleranță. Strategiile de predare - învățare - evaluare aplicate pentru predarea educației pentru toleranță au condus la formarea anumitor capacități specifice. Sarcinile de învățare elaborate (Tabelul 3.1.) s-au dovedit a fi eficiente din punctul de vedere al contribuției la realizarea obiectivelor disciplinei. Comportamentele tolerante învățate de către studenții pedagogi corelează cu elementele constitutive ale toleranței pedagogice.

**Tabelul 3.2.** Formarea studenților în vederea educației pentru toleranță la cursul *Educația interculturală pentru valorile toleranței*

<b>Sarcini didactice universitare de învățare a culturii toleranței</b>	<b>Comportamente învățate la curs</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colectează din sursele recomandate în suportul teoretic expresii științifice utile necesare pentru analiza comportamentului tolerant al elevilor.</li> <li>• Valorificați cerințele actuale față de discursul pedagogic în analiza activității educative tematice.</li> <li>• Memorizează criteriile de evaluare a activității educative.</li> <li>- Precizează anumite aspecte ale activității organizate de colegi adresând diferite tipuri de întrebări.</li> <li>- Apreciază elemente originale din proiectele elaborate de colegi care v-au impresionat mai mult.</li> <li>• Prin comunicarea rotativă în grup faceți schimb de fișe de lectură la tema seminarului, faceți schimb de impresii</li> <li>- Elaborați 3 fișe cu exerciții (de grup și individuale) la tema ET utile pentru activitățile educative.</li> <li>• Valorificați cerințele actuale față de discursul pedagogic în analiza activității educative tematice.</li> <li>• Apreciați gradul de formare a toleranței pedagogice a 2 colegi în termeni (nivel minim, mediu și înalt).</li> <li>• Scrieți trei enunțuri legate după sens ca răspuns la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- convingeri despre valoarea toleranței pedagogice pentru dezvoltarea profesională;</li> <li>- cunoștințe privind specificul activității educative cu tema educației pentru toleranță;</li> <li>- cunoștințe despre interdependența dintre nevoile personalității educaților și cultura toleranței profesorului;</li> <li>- capacități de proiectare a activității educative cu tema educației pentru toleranță; reieșind din trebuințele educaților;</li> <li>- convingeri despre necesitatea planificării formării toleranței pedagogice în activitatea profesională;</li> <li>- capacități de analiză profesională a situațiilor</li> </ul>

<p>întrebarea: <i>Ce pot face eu ca să dezvolt toleranța pedagogică colegilor mei?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notați și analizați problemele emoționale ale profesorului în comunicarea tolerantă. La fiecare problemă indicați impactul asupra elevilor.</li> <li>• Elaborați și scrieți într-un tabel:       <ol style="list-style-type: none"> <li>A. lista propriilor valori emoționale,</li> <li>B. lista valorilor toleranței ale celui mai bun profesor pe care l-ați cunoscut</li> <li>C. stabiliți pentru dvs. niște obiective de dezvoltare pe termen lung și pe termen scurt.</li> </ol> </li> <li>• Studiu de caz (Modele de toleranță pedagogică a cadrelor didactice).</li> <li>• Elaborați propriul model de toleranță pedagogică în termeni de atitudini, capacități și cunoștințe.</li> <li>• Stabiliți pentru dvs. niște obiective de dezvoltare a toleranței pe termen lung și pe termen scurt.       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selectați din literatură maxime care reflectă valorile toleranței.</li> </ul> </li> </ul>	<p>didactice în planul gândirii tolerante și a transmiterii subtile a conținuturilor afectiv-atitudinale;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacități de caracterizare a comportamentului deontologic tolerant;</li> <li>- cunoștințe despre componentele atitudinii tolerante și valorile emoționale;</li> <li>- cunoștințe despre componentele toleranței pedagogice;</li> <li>- cunoștințe privind instrumente de evaluare a toleranței pedagogice;</li> <li>- capacitatea de a opera cu termenii pedagogici ce vizează pedagogia toleranței.</li> </ul>
---	---

**Obiectivele** urmărite în cadrul cursului universitar vizat sunt: definirea conceptelor de bază în domeniul pedagogiei toleranței, explicația cadrului conceptual al educației pentru toleranță, demonstrarea importanței și funcționalității strategiilor de dezvoltare a toleranței, interpretarea conținutului pedagogic specific toleranței, elaborarea proiectelor de dezvoltare a toleranței, dezvoltarea permanentă a propriei culturi emoționale, elaborarea strategiilor de prevenire a dezechilibrului emoțional, valorificarea metodologiei educației pentru toleranță, evaluarea/autoevaluarea metodologică a activității educative proiectate în baza unor criterii propuse, formularea unor concluzii și recomandări privind eficientizarea educației pentru toleranță, promovarea valorilor toleranței în comunicarea pedagogică. Capacitățile enumerate permit evaluarea obiectivă a situațiilor și comunicarea educațională eficientă, formularea deciziilor adecvate pentru anticiparea apariției conflictelor, pentru a rezista tensiunilor profesionale și a menține gradul optim de adaptare socială.

**Ca finalități ale predării disciplinelor specifice educației pentru toleranță** s-a constatat dezvoltarea la studenți a atitudinilor tolerante și constructive derivate din sistemul de valori profesionale bazate pe principiile umanismului privind acceptarea diferențelor, exprimarea libertății, poziționarea morală activă, conștiință și gândire tolerantă, autoactualizarea personalității.

**Tipologia seminariilor** universitare aplicate în cadrul cursului vizat include: seminarii-prelegere, seminarii-dezbatere, seminarii-conferință, seminarii mixte (aplicare practică a cunoștințelor teoretice).

**Tabelul 3.3.** Proiectarea didactică universitară a seminariilor de formare a studenților pentru educarea toleranței la elevi

<b>Seminariile la Educație interculturală pentru valorile toleranței</b>	<b>Seminarul 1.</b> Interpretări ale toleranței, comunicării tolerante și a competenței de comunicare tolerantă la cadrele didactice	<b>Seminarul 2.</b> Determinări și corelații funcționale între pedagogia culturii emoționale și pedagogia toleranței	<b>Seminarul 3.</b> Analiza cadrului normativ al pedagogiei toleranței	<b>Seminarul 4.</b> Integrarea educației pentru toleranță în noile dimensiuni ale educației	<b>Seminarul 5.</b> Proiectarea activităților de educație pentru toleranță
<b>Scopul seminariilor universitare</b>					
	Formarea la studenții din grupul experimental a unei viziuni generalizate asupra toleranței pedagogice ca expresie a profesionalismului <b>Tip seminar universitar:</b> Seminar - prelegere	Operarea cu un sistem de concepte specifice necesare pentru a explica fenomenul toleranței <b>Tip seminar universitar:</b> Seminar – dezbatere cu oponenți studenți asupra semnificației conceptelor operaționale	Cunoașterea și aplicarea principiilor conduitei deontologice tolerante <b>Tip seminar universitar:</b> Seminar – aplicații a teoriei pedagogiei toleranței în practica educațională	Corelarea valorilor educației pentru toleranță cu valorile altor dimensiuni ale educației <b>Tip seminar universitar:</b> Seminar – conferință de prezentare a valorilor educației postmoderne	Proiectarea/ realizarea activităților de educație pentru toleranță <b>Tip seminar universitar:</b> Seminar – aplicație de organizare practică a unor etape ale activității educative în sala de curs

Pentru **seminarul 1. Interpretări ale toleranței, comunicării tolerante și a competenței de comunicare tolerantă la cadrele didactice** au fost proiectate următoarele competențe: explicația corelației dintre conceptele *toleranță, comunicare tolerantă și pedagogia toleranței*,

*educație pentru toleranță*, argumentarea necesității dezvoltării toleranței pedagogice, reprezentarea grafică a conceptului de educație pentru toleranță, prezentarea sintezei surselor consultate la problema toleranței, descrierea comportamentelor intolerante. ***Eficiente pentru dezvoltarea valorilor toleranței pedagogice s-au dovedit a fi activitățile de învățare aplicate:*** Selectați maxime ce reflectă valorile toleranței și comentați-le, Citește variate surse de pedagogie a toleranței pentru a alcătui fișe de lectură, Explicați conexiunea dintre pedagogia culturii emoționale, educația pentru dezvoltare emoțională, cultură emoțională și pedagogia toleranței, Formulați recomandări pentru colegi pentru dezvoltarea culturii emoționale, Reflectați asupra problemelor globale a căror soluționare necesită formarea toleranței, Descrieți situații de comunicare tolerantă, Propuneți reprezentarea grafică a propriului model de comunicare tolerantă, Elaborează o concluzie privind esența toleranței, Exemplifică situații și comportamente tolerante din viața privată, Descrie avantajele conduitei tolerante prin exemplificări, Completează figura ce reprezintă conceptul pedagogia toleranței, ș. a. Evaluarea universitară s-a desfășurat prin aprecierea rezultatelor învățării autonome a studenților s-a realizat prin intermediul Proiectului de dezvoltare profesională pe dimensiunea toleranței pedagogice și Portofoliul electronic al surselor consultate în domeniul Educației pentru toleranță.

**Tabelul 3.4.** Comportamente asociate atitudinii de toleranță învățate de studenți prin seminariile *Educație interculturală pentru valorile toleranței*

Seminariile universitare	Comportamente ale toleranței pedagogice învățate de studenți
<b>Seminarul 1.</b> <i>Interpretări ale toleranței, comunicării tolerante și a competenței de comunicare tolerantă la cadrele didactice</i>	<p style="text-align: center;"><b>Atitudini:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- convingerea că cineva poate gândi și acționa altfel,</li> <li>- acceptarea diferențelor,</li> <li>- exprimarea/dezvoltarea/recunoașterea libertății,</li> <li>- insistență și pertinență în activitatea profesională,</li> <li>- autoreglarea volitivă, încrederea în siguranța propriilor poziții,</li> <li>- respectarea de sine și de alții,</li> <li>- reacționarea adecvată la diferențe de confesiuni religioase,</li> <li>- orientarea emoțională pozitivă,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- maturitatea afectivă,</li> <li>- poziționarea morală activă, conștiință și gândire tolerantă,</li> <li>- autoactualizarea personalității.</li> </ul>
<p><b>Seminarul 2.</b> <i>Determinări și corelații funcționale între pedagogia culturii emoționale și pedagogia toleranței</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Cunoștințe:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- esența științifică și conținutul conceptului de toleranță,</li> <li>- componentele toleranței,</li> <li>- tipologia toleranței,</li> <li>- categoriile pedagogiei toleranței: conștiință tolerantă, gândire tolerantă, cultura toleranței și valori ale toleranței,</li> <li>- teorii ale toleranței,</li> <li>- paradigma actuală a toleranței pedagogice,</li> <li>- principiile toleranței pedagogice,</li> <li>- obiectul de studiu al pedagogiei toleranței - educația pentru toleranță,</li> <li>- problematica educației pentru toleranță,</li> <li>- mecanismele toleranței pedagogice,</li> <li>- caracteristicile intoleranței,</li> <li>- valorizarea cunoștințelor despre toleranță în practica educațională, indicatori și descriptori ai toleranței pedagogice,</li> <li>- criteriile de evaluare ai toleranței pedagogice,</li> <li>- valorile culturii toleranței.</li> </ul>
<p><b>Seminarul 3.</b> <i>Analiza cadrului normativ al pedagogiei toleranței</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Capacități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de a evita confruntările,</li> <li>- a preveni și a soluționa conflictele,</li> <li>- de a stabili și întreține comunitate cu elevii/colegii,</li> <li>- de a demonstra flexibilitate la incertitudini, riscuri și stres,</li> <li>- evaluarea rațională și îngăduitoare a dificultăților,</li> <li>- echilibrarea compromisului cu securitatea personală,</li> <li>- de a suporta inconveniențele și a ierta influențele nedorite, -</li> <li>- de a exprima deschidere pentru interacțiuni comunicative, -</li> <li>- de a concura cu persoane de alte opinii,</li> </ul>
<p><b>Seminarul 4.</b> <i>Integrarea educației pentru toleranță în noile dimensiuni ale educației</i></p>	<p style="text-align: center;"><b>Capacități:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de a evita confruntările,</li> <li>- a preveni și a soluționa conflictele,</li> <li>- de a stabili și întreține comunitate cu elevii/colegii,</li> <li>- de a demonstra flexibilitate la incertitudini, riscuri și stres,</li> <li>- evaluarea rațională și îngăduitoare a dificultăților,</li> <li>- echilibrarea compromisului cu securitatea personală,</li> <li>- de a suporta inconveniențele și a ierta influențele nedorite, -</li> <li>- de a exprima deschidere pentru interacțiuni comunicative, -</li> <li>- de a concura cu persoane de alte opinii,</li> </ul>

<p><b>Seminarul 5.</b> <i>Proiectarea activităților de educație pentru toleranță</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de a diminua reacțiile negative și conflictogene la factorii nefavorabili din mediul profesional,</li> <li>- de a reduce sensibilitatea/reacțiile la influența factorilor nefavorabili din mediul profesional,</li> <li>- de a accepta alte modele de conduită și valori,</li> <li>- de a accepta niveluri insuficiente de educație,</li> <li>- de a acționa consecvent în condiții dificile,</li> <li>- de a inhiba/suprima agresivitatea,</li> <li>- de a exterioriza activism profesional și sociabilitate,</li> <li>- de a reacționa pozitiv și a tutela educației,</li> </ul>
<p><b>Seminarul 6.</b> <i>Evaluarea toleranței pedagogice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- de a reflecta asupra experiențelor,</li> <li>- de a simpatiza, ascultând și a auzind educației,</li> <li>- de a rezista dificultăților profesionale,</li> <li>- de a menține gradul de adaptare socială,</li> <li>- de a evalua adecvat situația pedagogic,</li> <li>- de a anticipa reacțiile interlocutorilor,</li> <li>- de a lua decizii constructive în circumstanțe imprevizibile,</li> <li>- de a recunoaște situațiile pedagogice cu caracter problematic,</li> <li>- de a conviețui cu oameni de o altă mentalitate și stil existențial.</li> </ul>

Activitățile de învățare propuse studenților la orele de seminar au creat oportunități reale de evaluare sistematică a conduitei individuale a colegilor: de exemplu prin sarcina didactică *Observați, timp de 5 zile, comportamentul unui coleg, student-stagiatar, cu toleranță pasivă și negativă. Completați, în baza observărilor realizate, tabelul graficului T referitor la efectele conduitei intolerante:*

**Tabelul 3.5.** Acțiuni de învățare a toleranței pedagogice

<b>Arii de manifestare comportamentală</b>	<b>Efecte pozitive</b>	<b>Efecte negative</b>
Aria cognitivă	acceptare diferențelor	ignorare
Aria emotivă	apropiere și deschidere	limitarea comunicării
Aria comportamentală	umanism	discriminare

Alte sarcini didactice propuse studenților i-au pus în condiția de a descrie situații pedagogice conflictogene rezultate din nedezvoltarea toleranței pedagogice a profesorilor la care au fost martori și să definească soluțiile posibile. Activitățile de seminar au fost realizate prin exerciții discursive pentru dezvoltarea culturii toleranței și a culturii emoționale, de autoevaluare și recuperare din perspectiva dezvoltării conduitei tolerante în comunicarea pedagogică, *proba de evaluare finală* constituind elaborarea traseului individual de dezvoltare a toleranței pedagogice.

**Tabelul 3.6.** Strategii didactice universitare valorificate pentru dezvoltarea toleranței pedagogice a studenților

<b>Strategii de activitate didactică universitară</b>	<b>Comportamente tolerante învățate de către studenți</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategii euristice</li> <li>• Strategii axate pe acțiunea de cercetare</li> <li>• Strategii expositive</li> <li>• Strategii ilustrativ-explicative</li> <li>• Strategii problematizate</li> <li>• Strategii algoritmice</li> <li>• Strategii de învățare prin cooperare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- acceptarea diferențelor,</li> <li>- exprimarea/ dezvoltarea/ recunoașterea libertății,</li> <li>- insistența și relevanța în activitatea profesională,</li> <li>- autoreglarea volitivă,</li> <li>- încrederea în siguranța propriilor poziții,</li> <li>- respectarea de sine și de alții,</li> <li>- reacționarea adecvată la diferențe,</li> <li>- orientarea emoțională pozitivă,</li> <li>- poziționarea socială activă,</li> <li>- conștiință și gândire tolerantă,</li> <li>- autoactualizarea personalității.</li> </ul>

Competențe dezvoltate studenților în cadrul cursului universitar vizat sunt: cunoașterea conceptelor de bază vizând pedagogia toleranței, integrarea valorilor toleranței în stilul educațional, descrierea valorilor toleranței, valorificarea principiilor toleranței în comunicarea pedagogică, proiectarea propriului plan de dezvoltare și educație în mediul universitar, dezvoltarea toleranței la stresul profesional, formarea rezistenței pedagogice, evaluarea valorilor culturale și comportamentale ale personalității studentului.

Referitor la susținerea, de către studenți, a activităților de **Practică pedagogică în învățământul primar** din prisma educării toleranței la elevii claselor primare, în conformitate cu liniile trasate de scopul acestei cercetări, prezentăm mai jos conținutul practicii pedagogice. Activitățile conduse de studenți în timpul practicii pedagogice au avut două scopuri principale:



de exersare a toleranței pedagogice și de educare a toleranței la elevi.

**Tabelul 3.7.** Contribuții ale practicii pedagogice la formarea studenților pentru educarea toleranței la elevii claselor primare

<b>Activități de exersare a toleranței</b> în context profesional (stagiul pedagogic)	<b>Comportamente învățate de studenți</b> în perioada practicii pedagogice
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaborați un program de evidență a culturii toleranței în mediul școlar prin evaluarea calității valorilor toleranței (punctaj 1-5): <i>empatie, stăpânire de sine, altruism</i>;</li> <li>➤ Explicați pe propriul comportament valoarea <i>toleranței active</i> în raport cu <i>toleranța pasivă</i>;</li> <li>➤ Descrieți valorile toleranței interne și a toleranței externe etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- insistența și relevanța profesională,</li> <li>- autoreglarea volitivă,</li> <li>- încrederea în siguranța propriilor poziții,</li> <li>- respectarea de sine și de alții,</li> <li>- reacționarea adecvată la diferențe,</li> <li>- orientarea emoțională pozitivă,</li> <li>- toleranța la stres,</li> </ul> <p>responsabilitate profesională.</p>
<b>Activități de educare a toleranței inter-etnice la elevii claselor primare</b> în context profesional (stagiul pedagogic)	<b>Atitudini și comportamente formate la elevi de către studenți</b> în perioada practicii pedagogice
<p>Activități bazate pe metode didactice activ-participative, de exemplu : rezolvarea de probleme, pălăriile gânditoare, mozaicul etc., în care se abordează teme cu subiect etnic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicare, cooperare și colaborare;</li> <li>- Lucrul în echipă;</li> <li>- Empatie, solidaritate;</li> <li>- Acceptarea ideilor diferite.</li> </ul>
<p><b>Exemplu de activitate pentru educarea toleranței inter-etnice la elevii clasei a 4-a:</b></p> <p><u>Precizari metodologice:</u></p> <p><u>Disciplina în cadrul căreia se aplică metoda:</u> orice disciplină din domeniul Om și societate, de exemplu, Educație civică</p> <p><u>Clasa:</u> a 4-a</p> <p><u>Materiale și conținuturi utilizate în timpul activității:</u></p> <p>Lecturarea unui fragment din textul literar <i>Acadeaua</i>, de Nikolai Nosov, în care se prezintă încălcarea unor valori morale într-o situație de viață obișnuită. (7')</p> <p><u>Timp estimat pentru activitate:</u> 27'</p> <p><u>Obiective:</u></p>	

- îmbunătățirea abilității elevilor de a analiza valorile morale și de a reflecta asupra lor;
- consolidarea capacității elevilor de a acționa în legătură cu încălcarea normelor morale, inclusiv prin respectarea alegerilor celorlalți și prin conștientizarea aspectelor pozitive ale valorilor morale în comportamentul moral-civic.

#### Descrierea activității:

Profesorul anunță tema activității, Adevăr-Minciună și le cere elevilor să descopere ce valoare morală manifestată în comportamentul moral-civic al personajului Mișenka din fragmentul studiat a fost încălcată. Apoi le cere să deseneze o stea mare pe o foaie de flipchartsă o coloreze și să scrie denumirea valorii morale pe ea. Elevii vor fi împărțiți în cinci grupe, iar fiecare grupă va trebui să formuleze întrebări după steluța cu întrebarea aleasă din cutia magică: Cine?, Unde?, Când?, De ce?,Ce? pe marginea textului citit. Profesorul le menționează timpul de lucru( 7min)și le oferă indicații referitoare la sarcina de lucru.

#### Prima grupă:

Cine nu și-a respectat promisiunea făcută mamei prin comportamentul său?

Cine credeți că a contribuit la adoptarea acestui comportament?

#### A doua grupă:

Unde ați mai observat acest comportament? ( În ce opere literare studiate/lecturate?)

Unde considerați că nu este nevoie să se spună adevărul?

#### A treia grupă:

Când v-ați dat seama că are un comportament corect?

Când a avut un comportament neadecvat?

#### A patra grupă:

De ce credeți că nu a spus adevărul în această situație?

De ce credeți că persoana care spune adevărul îți poate fi un prieten bun?

#### A cincea grupă:

Ce ați învățat din această povestire?

Ce a pierdut băiețelul după această întâmplare?

După expirarea timpului de lucru pe grupe, raportorul comunică rezultatul muncii și lipește întrebările scrise în vârfulurile indicate de steaua mare desenată pe foaia de flipchart. Se prezintă întrebările, iar răspunsurile vor fi formulate de elevii din alte grupe. Se poate organiza și o stea a răspunsurilor. Se fac aprecieri asupra activității.

*Evaluarea nivelului de manifestare a toleranței la etapa postexperiențială* se face în raport cu aceiași indicatori și instrumente ca și la etapa preexperimentală. Prezentăm în continuare analiza calitativă și cantitativă a rezultatelor în dinamică/ în creștere și în raport cu rezultatele grupului de control.

*Design-ul* studiului experimental de factură psihopedagogică a fost mixt și a implicat două grupuri de studenți, toți de etnie română, care urmau cursurile programului Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar (PIPP) în cadrul Facultății de Litere a Universității Vasile Alecsandri din Bacău. Primul grup (experimental) a inclus 54 de studenți în anul III. Aceștia au parcurs programul de intervenție educațională prin care s-a urmărit creșterea sensibilității interculturale, a deschiderii și a toleranței viitorilor pedagogi (profesori pentru învățământul preșcolar și primar) care vor lucra cu o varietate de copii de vârstă preșcolară și școlară mică. Al doilea grup (de control) a inclus 51 de studenți în anul II. Grupul de control nu a participat la programul de intervenție educațională. Acesta a servit ca bază de comparație, pentru o mai bună evidențiere a achizițiilor pe care le-am așteptat din partea studenților din grupul experimental, ca urmare a intervenției formative. În ambele grupuri de studenți, au fost realizate câte două măsurători utilizându-se *Scala pentru evaluarea toleranței cadrelor didactice față de elevii de etnie rromă* (STER). Variabilele dependente au fost scorurile pe care studenții din cele două grupuri le-au obținut la subscalele instrumentului STER (dorința pentru interacțiuni constructive, respectul față de diferențele culturale și diversitate, încrederea în interacțiunile cu elevii de etnie rromă, plăcerea produsă de interacțiuni, atenția acordată interacțiunilor, respectiv evitarea etichetărilor, stereotipurilor și a prejudecăților), la care s-a adăugat scorul total. Așadar, design-ul a inclus măsurători repetate în două grupuri de studenți diferite.

### **Rezultate**

Procesarea datelor obținute prin aplicarea la studenții/viitori pedagogi din grupul experimental și la cei din grupul de control a chestionarului *Scala pentru evaluarea toleranței cadrelor didactice față de elevii de etnie rromă* (STER) s-a făcut cu programul SPSS pentru Windows 16.00 (IBM SPSS, Chicago, IL). Atât pentru grupul experimental, cât și pentru cel de control, au fost calculate mediile scorurilor pentru subscalele instrumentului STER, precum și media scorului total, pe care studenții le-au obținut în urma celor două măsurători, după cum urmează: în grupul experimental au fost efectuate două măsurători – una înainte de derularea programului de intervenție educațională reprezentat de implementarea cursului de Educație interculturală pentru valorile toleranței și coordonarea și susținerea Stagiilor de practică pedagogică conform liniilor trasate în cadrul modelului psihopedagogic bidimensional, și o a doua măsurătoare după finalizarea acestuia. Concomitent, în grupul de control, au fost efectuate

tot două măsurători, însă fără ca studenții să parcurgă programul de intervenție educațională. Pentru ambele grupuri de studenți, comparațiile mediilor obținute în urma celor două măsurători au fost efectuate utilizându-se testul *t*-Student pentru măsurători repetate (Labăr, 2008). Valoarea critică a pragului pentru determinarea semnificației statistice a fost stabilită la  $\alpha = 0,05$  (two-tailed). Pentru diferențe semnificative, dimensiunea efectului a fost estimată prin calcularea valorii coeficientului *d* propus de J. Cohen (1992). Formula utilizată a fost:

$$d = \sqrt{\frac{t^2}{N-1}}$$

unde *t* a fost valoarea calculată pentru testul *t*-eșantioane pereche și *N* a fost dimensiunea eșantionului. Obiectivele de referință calitative pentru interpretarea mărimii efectului au fost următoarele: 0,20 - mărime a efectului scăzut, 0,50 - dimensiune moderată a efectului, 0,80 - mărime efect mare.

Tabelul 1 sumarizează mediile și abaterile standard pentru variabilele dependente care au stat în centrul atenției noastre. Valorile sunt listate pentru ambele valori de măsurători și grupuri de studenți care au participat la studiu. După finalizarea intervenției educaționale, *studenții din grupul experimental* au evidențiat creșteri semnificative statistice ale mediilor scorurilor pentru respectul față de diferențele culturale și diversitate ( $t = - 3.06$ ;  $p < 0.01$ ), încrederea în interacțiunile cu elevii de etnie rromă ( $t = - 3.34$ ;  $p < 0.01$ ), plăcerea pe care o trăiau în contexte interacționale ( $t = - 2.88$ ;  $p < 0.01$ ), respectiv scorul global pentru STER ( $t = - 3.74$ ;  $p < 0.001$ ). Pentru aceste diferențe semnificative, mărimile efectelor au fost moderate (0.42, 0.45, 0.39, respectiv 0.51). Intervenția educațională prin care s-a urmărit modificarea sensibilității interculturale și a deschiderii față de elevii de etnie rromă în rândul studenților de la programul PIPP a condus la creșteri ale mediilor scorurilor și pentru celelalte două dimensiuni (dorința pentru interacțiuni constructive cu elevii de etnie rromă, respectiv evitarea etichetărilor, stereotipurilor și a prejudecăților), însă diferențele dintre măsurătorile efectuate înainte de realizarea demersului și după finalizarea acestuia nu a fost semnificative.

**Tabelul 3.8.** Medii și abateri standard în funcție de măsurători și grupul de participanți

Variabile dependente	Grupul experimental		Grupul de control	
	<i>PRE</i>	<i>POST</i>	<i>1-a măsurătoare</i>	<i>a 2-a măsurătoare</i>
Dorința pentru interacțiuni	3.48 (0.46)	3.58 (0.47)	3.70 (0.51)	3.70 (0.52)

constructive				
Respectul față de diferențele culturale și diversitate	<b>3.57</b> (0.46)	<b>3.77</b> (0.46)	3.75 (0.42)	3.74 (0.45)
Încrederea în interacțiunile cu elevii de etnie rromă	<b>3.51</b> (0.52)	<b>3.75</b> (0.60)	3.88 (0.54)	3.91 (0.52)
Plăcerea produsă de interacțiuni	<b>3.64</b> (0.65)	<b>3.82</b> (0.58)	4.00 (0.58)	3.96 (0.60)
Atenția acordată interacțiunilor	3.28 (0.46)	3.38 (0.52)	3.22 (0.54)	3.22 (0.52)
Evitarea etichetărilor, stereotipurilor și a prejudecăților	3.62 (0.51)	3.76 (0.49)	3.83 (0.56)	3.81 (0.55)
STER – overall score	<b>3.53</b> (0.37)	<b>3.70</b> (0.36)	3.76 (0.39)	3.76 (0.39)

*Notă:* PRE – măsurătoarea realizată înainte de intervenția educațională; POST – măsurătoarea realizată după intervenția educațională. Între paranteze, sunt listate valorile abaterilor standard. Valorile stabilite cu caractere aldine indică diferențe medii care au fost semnificative statistic.

Prezentăm, în continuare, analiza răspunsurilor studenților din grupul experimental la *Chestionarul de autoevaluare a aplicării la clasă a Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi*, chestionar care are rolul de a identifica nivelul de pregătire a studenților/cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare (Anexa 3). *Instrumentarul pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi* este un instrument elaborat de autoare și pus la dispoziția subiecților din grupul experimental (extras din *Instrumentar* în Anexa 4).

**Tablelul 3.9.** Răspunsurile studenților din grupul experimental la *Chestionarul de autoevaluare a nivelului de pregătire al studenților/ cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare*

	<b>Criterii de autoevaluare</b>	<b>Procente ale rezultatelor autoevaluării</b>			
		întotdeauna	deseori	rareori	niciodată
1	Considerați că ați aplicat activitățile descrise în IASDER cu succes	66.2%	32.3%	-	1.5%
2	Ați întâmpinat dificultăți atunci când ați aplicat activitățile descrise în IASDER	7.7%	-	75.4%	16.9%
3	Aplicarea activităților descrise în IASDER a însemnat un mare consum de timp pentru dumneavoastră	6.2%	-	53.8%	40.0%

4	Aplicarea activităților descrise în IASDER a însemnat efort suplimentar semnificativ din partea dumneavoastră	15.4%	-	50.8%	33.8%
5	Aplicarea activităților descrise în IASDER a implicat costuri financiare pentru dumneavoastră	7.7%	-	49.2%	43.1%
6	Atunci când ați aplicat activități descrise în IASDER, elevii au dat dovadă de participare activă	86.2%	13.8%	-	-
7	În timp ce ați aplicat activitățile descrise în IASDER, ați observat faptul că acestea sunt atractive, interesante, motivante pentru elevi	87.7%	12.3%	-	-
8	Considerați că atunci când ați aplicat una dintre activitățile descrise în IASDER ați atins obiectivele stabilite pentru activitatea respectivă	73.4%	26.6%	-	-
9	Considerați că în urma aplicării la clasă a acestor activități climatul din sala de clasă în timpul orelor s-a schimbat în bine	83.1%	16.9%	-	-
10	Considerați că în urma aplicării la clasă a acestor activități climatul din sala de clasă în timpul pauzelor s-a schimbat în bine	61.5%		38.5%	-
11	Considerați că activitățile descrise în IASDER ar trebui să fie cunoscute de către toți profesorii, indiferent de materia pe care o predau	96.9%	3.1%	-	-
12	Considerați că activitățile descrise în IASDER sunt eficiente	95.4%	4.6%	-	-
13	Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în contextul școlii românești de astăzi	92.3%	7.7%	-	-
14	Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în	93.8%	6.2%	-	-

	școlile românești din mediul rural				
15	Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în școlile românești din mediul urban	92.3%	7.7%	-	-
16	Considerați că activitățile descrise în IASDER pot fi ușor adaptate pentru a aborda orice alt tip de discriminare în școală	78.5%	21.5%	-	-

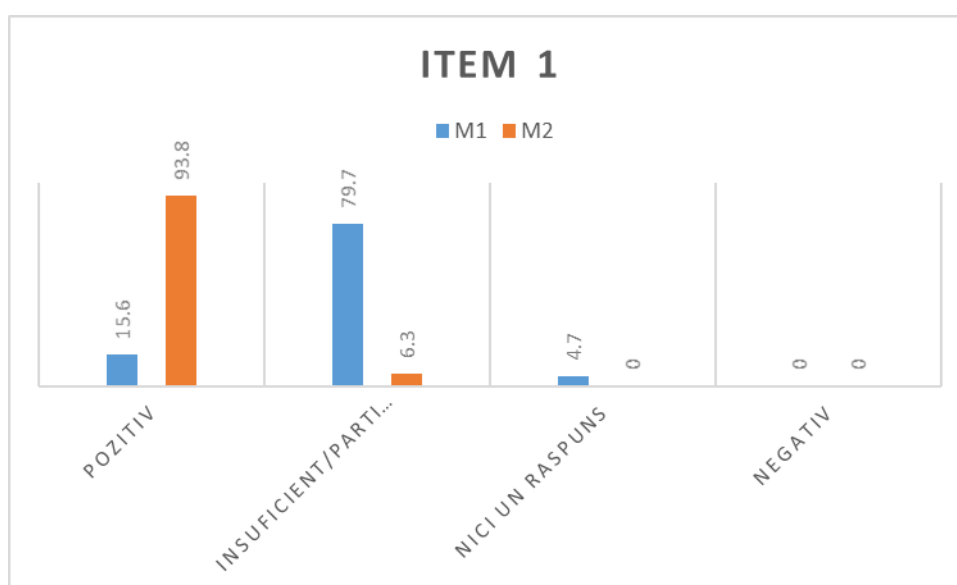
**Tabelul 3.10.** Datele din grila de observare a studenților din grupul experimental în timpul activităților de practică pedagogică la clase din învățământul primar

	Criterii de evaluare	Procente ale rezultatelor evaluării		
		<i>înalt</i>	<i>mediu</i>	<i>scăzut</i>
1	Interesul față de problema formării toleranței la elevi	87.69%	9.23%	3.07%
2	Cunoștințe teoretice privind educarea toleranței la elevi	90.76%	9.23%	-
3	Capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de învățare pentru educarea toleranței	93.84%	6.15%	-
4	Manifestarea independenței și creativității în procesul de proiectare și desfășurare a lecțiilor	93.84%	4.61%	1.53%
5	Oglindirea poziției individuale în soluționarea sarcinilor din învățare pentru educarea toleranței	87.69%	9.23%	3.07%
6	Capacitatea de a vedea și analiza dificultățile apărute în timpul studierii toleranței elevului	86.15%	13.84%	-
7	Calitatea activității individuale cu elevii din clasă	96.92%	3.07%	-
8	Interesul copiilor față de disciplina studiată	96.92%	3.07%	-
9	Climatul psihologic în clasă	98.48%	1.53%	-
10	Atitudinea față de autoinstruire	95.38%	4.61%	-

După cum putem observa din tabel, nivelul de pregătire a studenților pentru realizarea sarcinilor educației pentru toleranță este mai înalt în cazul studenților care au studiat cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* și au avut stagii de practică pedagogică din perspectiva educării toleranței la elevii claselor primare.

Referitor la *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*, pentru a putea analiza statistic și comparativ datele în programul SPSS și a sistematiza rezultatele, am asociat răspunsurile respondenților la cei 5 itemi deschiși ai chestionarului cu intervale de scorare.

Astfel, răspunsurile celor 65 de studenți la itemul 1. *Explicați conceptul de educație pentru toleranță a elevilor* au fost evaluate și grupate în una dintre următoarele clasificări: pozitiv (răspunsuri complete și corecte care surprind esența educației pentru toleranță la elevi), negativ (răspunsuri incorecte, greșite), insuficient/parțial pozitiv (răspunsuri parțiale și/sau cu prezența unor confuzii între termeni și concepte), nici un răspuns (absența răspunsului). Figura de mai jos prezintă comparativ rezultatele la acest item în generate de cele două măsurători, respectiv în etapa pre-experimentală (M1) și etapa post-experimentală (M2) (Diagrama 3.1), la grupul experimental.



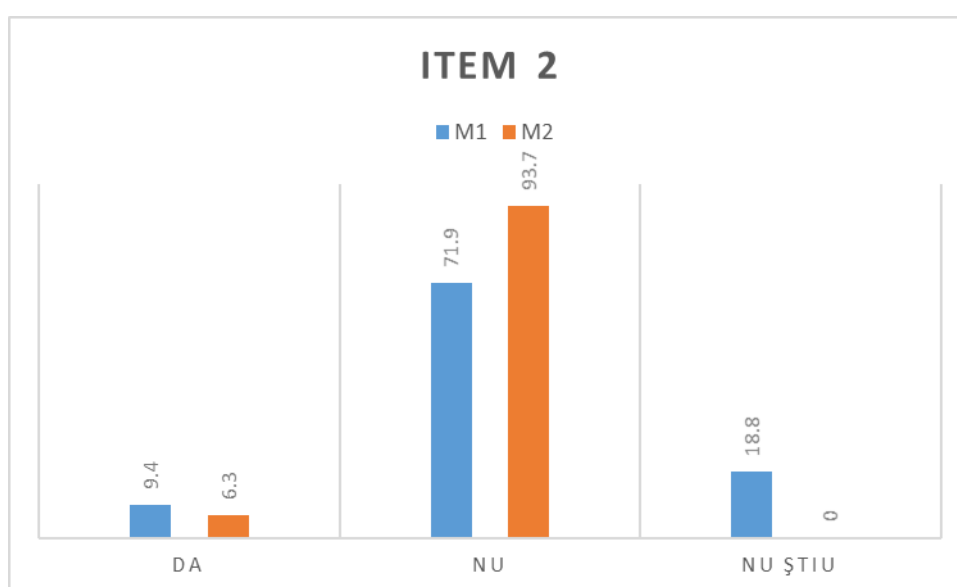
**Diagrama 3.1.** Rezultate comparative pentru itemul 1 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*

După cum se observă din reprezentarea comparativă a rezultatelor obținute în urma celor două măsurători la Itemul 1 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi*, programul de intervenție educațională care a constat în implementarea modelului psihopedagogic bidimensional de pregătire a studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevi a generat modificări pozitive în nivelul de cunoștințe al subiecților din grupul experimental: în timp ce procentajul răspunsurilor complete și corecte care surprind esența educației pentru toleranță la elevi a crescut



de la 16.6% (M1) la 93.8% (M2), luându-și procente de la răspunsurile parțiale și/sau cu prezența unor confuzii între termeni și concepte (79.7% – M1, 6.3% - M2), dar și de la absența răspunsului (niciun răspuns) care înregistrează zero procente la măsurătoarea a doua; de remarcat absența răspunsurilor negative (răspunsuri incorecte, greșite) atât la prima cât și la a doua măsurătoare.

Referitor la itemul 2 *Considerați suficiente temele de educație pentru toleranță în curriculumul pentru învățământul primar?*, răspunsurile au fost încadrate în următoarea serie de alternative: Da; Nu; Nu știu. Figura de mai jos prezintă rezultatele comparativ la acest item în etapa pre- și post-experimentală (Diagrama 3.2), la grupul experimental.

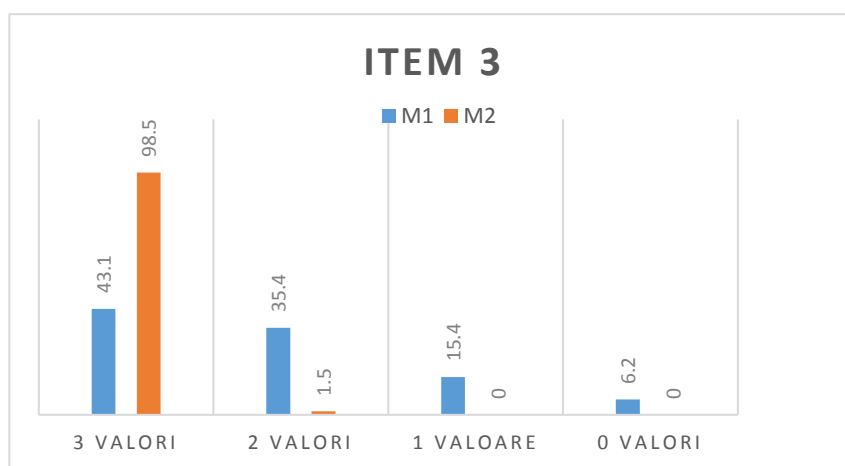


**Diagrama 3.2.** Rezultate comparative pentru itemul 2 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi* la grupul experimental

Acest item a urmărit efectuarea unei analize indirecte asupra conținuturilor din curriculumul și manualele școlare pentru învățământul primar din perspectiva studenților/viitori pedagogic, dar și implicarea studenților/viitori pedagogi din grupul experimental în exercițiul de analiză asupra curriculumului și conținuturilor din învățământul primar din prisma temelor referitoare la toleranță și educarea toleranței. Analiza comparativă a datelor obținute arată, după a doua măsurătoare, faptul că temele de educație pentru toleranță sunt insuficiente în curriculumul pentru învățământul primar conform răspunsurilor a 93.8% dintre studenții/viitori pedagogi implicați în cercetare; deasemenea, acest exercițiu de analiză a curriculumului a susținut formarea unor de abilități de analiză critică, dar și dobândirea de cunoștințe referitoare la

curriculumul și conținuturile de învățare pentru învățământul primar; astfelm dacă la prima măsurătoare, în etapa pre-experimentală, 18.8% dintre respondenți declarau că nu știu cum se prezintă situația referitor la curriculumul școlar cu referire a prezența temelor pentru educația toleranței, în etapa post-experiementală toți respondenții au putut formula un răspuns clar în acest sens, 6.3% răspunzând prin da și 93.8% răspunzând prin nu.

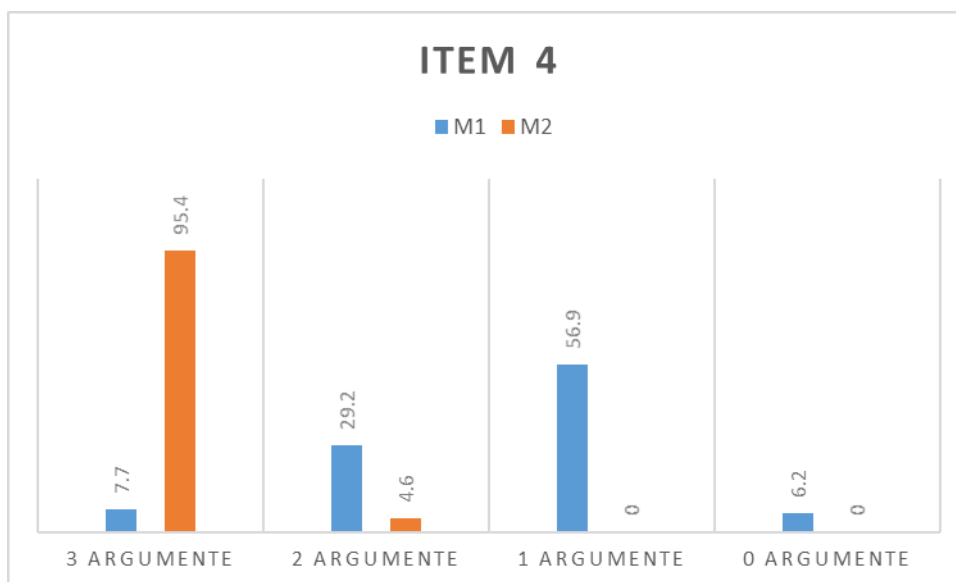
Pentru itemul *Numiți 3 valori ale educației pentru toleranță*, răspunsurile au fost încadrate în următoarele valori numerice: 3 (numirea a 3 valori); 2 (numirea a 2 valori); 1 (numirea a unei valori); 0 (nici un răspuns sau nici o valoare menționată). Figura de mai jos prezintă rezultatele la acest item în etapa post-experimentală (Diagrama 3.3), la grupul experimental. Și pentru acest item vom prezenta o analiză comparativă a datelor.



**Diagrama 3.3.** Rezultate comparative pentru itemul 3 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi* la grupul experimental

Analiza comparativă a răspunsurilor obținute la acest item demonstrează eficiența modelului psihopedagogic bidimensional în pregătirea studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare în ceea ce privește componenta de cunoștințe din structura competenței interculturale. Astfel, în timp ce la răspunsurile din etapa pre-experimentală au existat respondenți care nu cunoșteau nici o valoare asociată educației pentru toleranță (6.2%), un număr destul de mare care au numit doar o valoare (15.4%), urmat de 35.4% care au identificat 2 valori și 43.1% care au evidențiat 3 valori, la răspunsurile din etapa post-experiementală se observă o diferență semnificativă: majoritatea studenților/viitori pedagogi implicați în cercetare au numit minim 3 valori asociate educației pentru toleranță (98.5%).

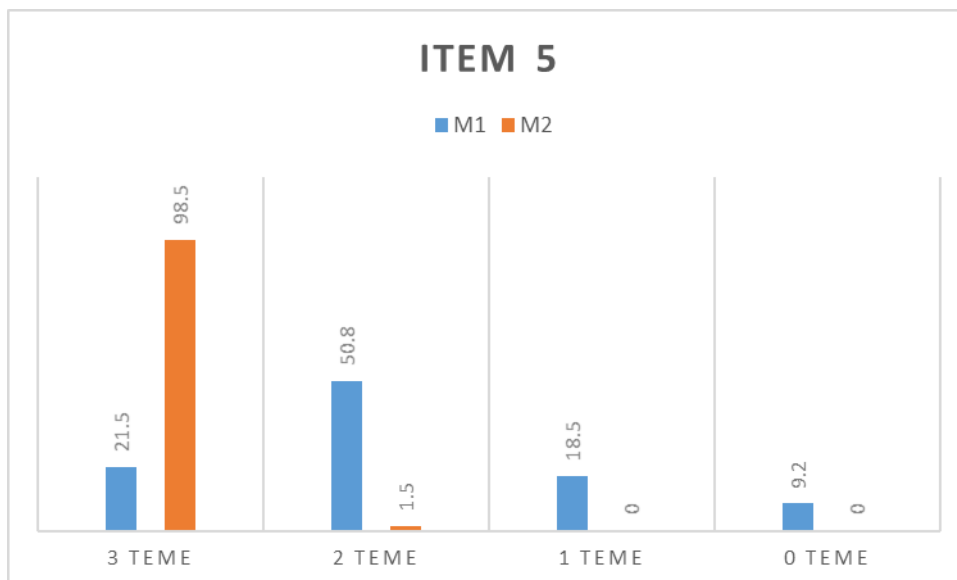
Pentru itemul 4. *Argumentați necesitatea educației pentru toleranță în școală (minim 3 argumente)*, răspunsurile au fost încadrate în următoarele valori numerice: 3 (menționarea a 3 argumente); 2 (menționarea a 2 argumente); 1 (menționarea unui argument); 0 (niciun răspuns sau niciun argument menționat). Figura de mai jos prezintă comparativ rezultatele la acest item în etapele pre- și post-experimentale la grupul experimental (Diagrama 3.4).



**Diagrama 3.4.** Rezultate comparative pentru itemul 4 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi* la grupul experimental

Analiza comparativă a răspunsurilor obținute la acest item demonstrează eficiența modelului psihopedagogic bidimensional în pregătirea studenților/ viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare evidențiind importanța activităților de instruire din cadrul programului de intervenție educațională din prisma conștientizării importanței educației pentru toleranță în școală. Astfel, procentajul răspunsurilor cu minim 3 argumente în acest sens au crescut semnificativ de la prima măsurătoare (7.7%) la a doua măsurătoare aplicată în etapa post-experimentală (95.4%).

Pentru itemul 5. *Formulați 3 teme de educație pentru toleranță în învățământul primar* răspunsurile au fost încadrate în următoarele valori numerice: 3 (menționarea a 3 teme); 2 (menționarea a 2 teme); 1 (menționarea unei teme); 0 (niciun răspuns sau nici o temă menționată). Diagrama de mai jos prezintă rezultatele la acest item în etapa post-experimentală (Diagrama 3.5), la grupul experimental.

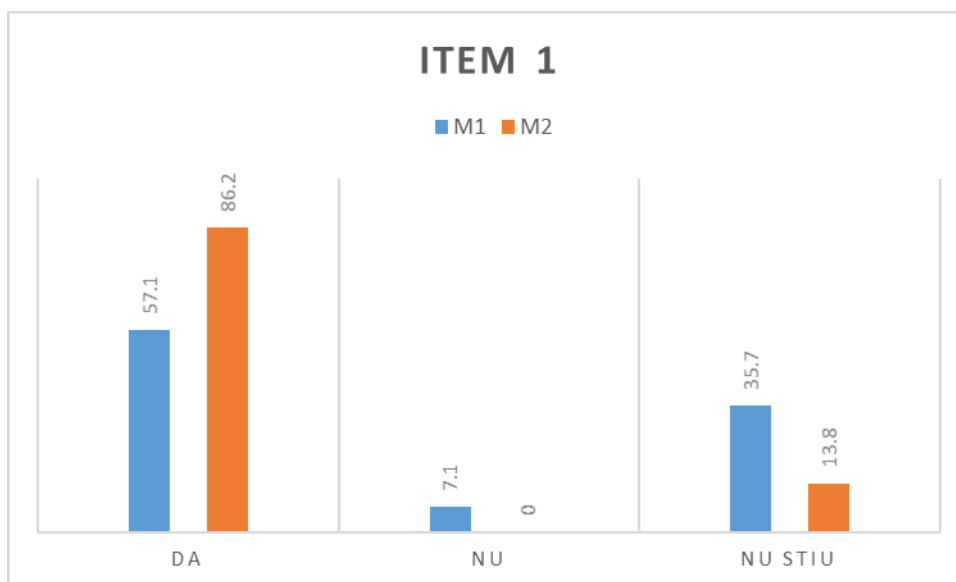


**Diagrama 3.5.** Rezultate comparative pentru itemul 5 din *Chestionarul de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar pentru educarea toleranței la elevi la grupul experimental*

Ca și la itemii anteriori, analiza comparativă a datelor obținute în cele două etape, pre- și post-experimentală, prin aplicarea chestionarului la grupul experimental, evidențiază eficiența modelului psihopedagogic bidimensional cu privire la cunoașterea temelor și conținuturilor specifice educației pentru toleranță. Astfel, este grăitor faptul că 98.5% dintre studenții/viitori pedagogi din grupul experimental au dobândit cunoștințele necesare formării toleranței la elevi.

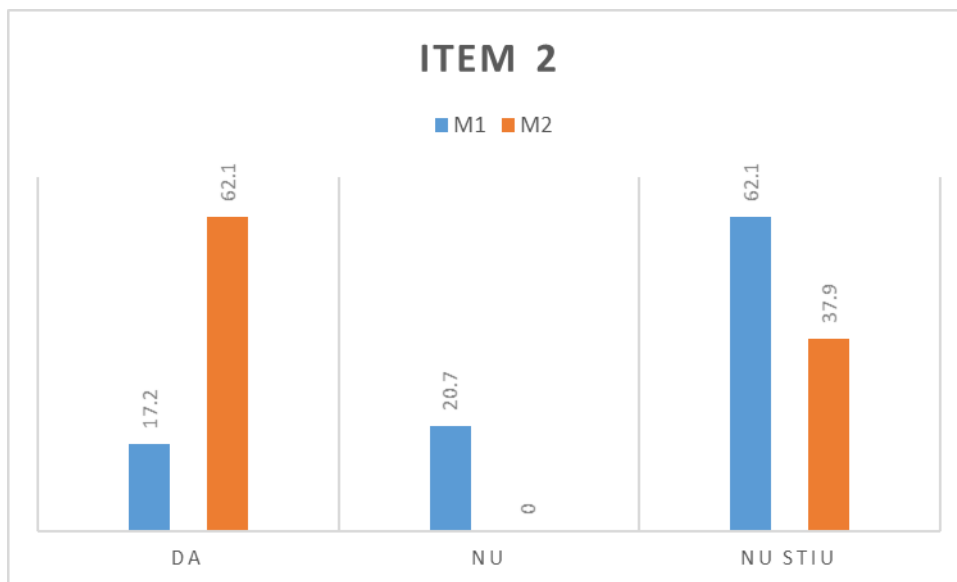
Referitor la chestionarul aplicat la elevii clasei a IV-a la care studenții au desfășurat stagiul de practică și la care s-a aplicat chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor*, în figurile de mai jos sunt prezentate comparativ rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului la clasa respectivă la înainte de stagiul de practică efectuat de către studenții/viitori pedagogi din grupul experimental și după încheierea acestui stagiul, pentru fiecare dintre itemii chestionarului; astfel, M1 reprezintă rezultatele obținute la aplicarea chestionarului înainte de efectuarea stagiului de practică și M2 reprezintă rezultatele obținute la aplicarea chestionarului după încheierea acestui stagiul. Itemii chestionarului vizau răspunsul elevilor referitor la eventualitatea înmatriculării în clasa lor a unui elev de etnie romă. Astfel, itemii chestionarului sunt: 1. *Sunteți de acord să fiți coleg cu el?*; 2. *Ați accepta să vă fie coleg de bancă?*; 3. *L-ați invita acasă la aniversarea voastră?*; 4. *L-ați vizita acasă dacă ar fi bolnav?*; 5. *Gândiți-vă dacă ați fi procedat la fel cu actualul coleg de bancă!*. Acești itemi și cele două măsurători aplicate vizează identificarea eventualelor modificări survenite la nivelul comportamentului și atitudinilor elevilor de etnie română față de elevii de etnie romă.

Analiza comparativă a răspunsurilor elevilor oferite la itemii chestionarului, la cele două măsurători, reliefează semnificația activităților susținute de către studenții/viitori pedagogi în cadrul stagiului de practică la nivelul componentelor cognitive, aptitudinale și atitudinale ale competenței interculturale. Redăm, în continuare, reprezentarea comparativă a rezultatelor obținute și interpretarea acestora pentru fiecare item în parte.



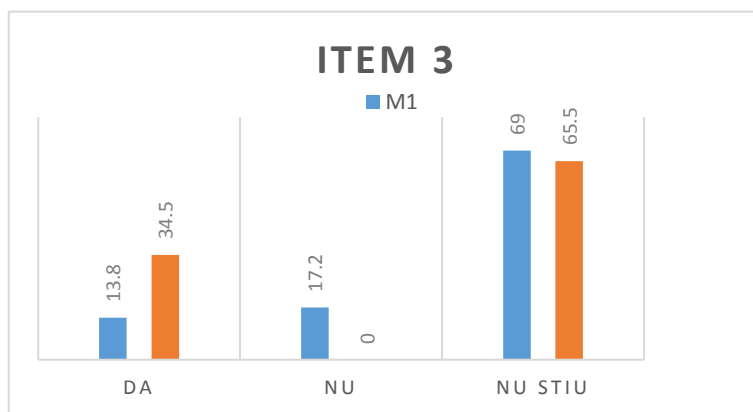
**Diagrama 3.6.** Rezultate comparative pentru itemul 1 din chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor* la elevii implicați în stagiul de practică al studenților/ viitori pedagogi din grupul experimental

Analiza comparativă a răspunsurilor elevilor oferite la itemul 1. *Sunteți de acord să fiți coleg cu el?* la cele două măsurători reliefează impactul și semnificația activităților de predare-învățare susținute de către studenții/viitori pedagogi în cadrul stagiului de practică la nivel atitudinal, respectiv, atitudinea de acceptare interetnică a fost formată și dezvoltată la elevi (M1 – 57.1%, M2 – 86.2%), în timp ce atitudinea de respingere categorică a colegilor de etnie romă a fost eliminată (M1 – 7.1%, M2 – 0%).



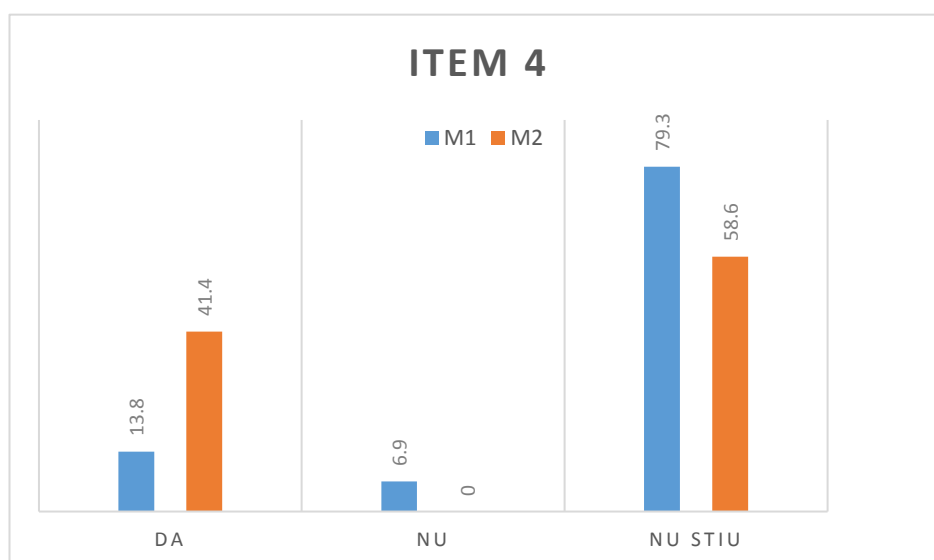
**Diagrama 3.7.** Rezultate comparative pentru itemul 2 din chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor* la elevii implicați în stagiul de practică al studenților/ viitori pedagogi din grupul experimental

Din analiza comparativă a răspunsurilor elevilor oferite la itemul 2. *Ați accepta să vă fie coleg de bancă?* la cele două măsurători putem extrage următoarele concluzii referitoare la activitățile susținute de către studenții/viitori pedagogi în cadrul stagiului de practică la elevii clasei a IV-a: odată ce distanța de interacțiune dintre elevii de etnie romă și cei de etnie română vehiculată de întrebarea din item se micșorează, scade impactul activităților susținute de studenții/viitori pedagogi pentru educarea toleranței; astfel, se observă o modificare semnificativă între procentajele obținute la cele două măsurători, dar nu atât de mare ca pentru primul item din chestionar: răspunsul Da a urcat de la 17.2% (M1) la 62.1% (M2), cel categoric de respingere a dispărut complet, însă a rămas un procentaj destul de semnificativ al răspunsului Nu știu: 62.1% (M1) – 37.9% (M2); totuși, este relevant faptul că și acesta din urmă a înregistrat o scădere destul de mare, fapt ce subliniază eficiența activităților de formare a toleranței susținute de studenții/viitori pedagogi din grupul experimental.



**Diagrama 3.8.** Rezultate comparative pentru itemul 3 din chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor* la elevii implicați în stagiul de practică al studenților/ viitori pedagogi din grupul experimental

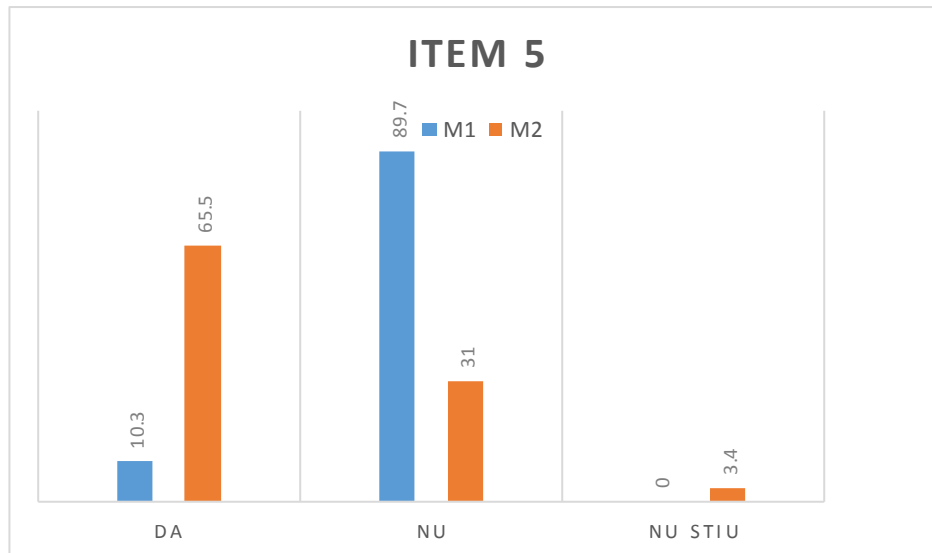
Concluzia desprinsă din analiza rezultatelor la itemul anterior se poate formula și în legătură cu datele obținute pentru itemul 3. *L-ați invita acasă la aniversarea voastră?* la cele două măsurători și anume: pe măsură ce distanța de interacțiune dintre elevii de etnie romă și cei de etnie română vehiculată de întrebarea din item se micșorează, scade impactul activităților susținute de studenții/viitori pedagogi pentru educarea toleranței: astfel, răspunsul afirmativ înregistrează o dublare a procentajului, care rămâne totuși la un nivel sub medie (M1: 13.8% - M2: 34.5%), iar răspunsul Nu știu o ușoară scădere (69%-M1, 65.5%-M2). Este de remarcat și faptul că procentajele pentru răspunsul negativ au scăzut, atingând 0%.



**Diagrama 3.9.** Rezultate comparative pentru itemul 4 din chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor* la elevii implicați în stagiul de practică al studenților/viitori pedagogi din grupul experimental

Analiza comparativă a răspunsurilor elevilor oferite la itemul 4. *L-ați vizita acasă dacă ar fi bolnav?* la cele două măsurători indică o creștere a nivelului de atitudine tolerantă, empatie, solidaritate, compasiune ca rezultat al activităților susținute de către studenții/viitori pedagogi în cadrul stagiului de practică. Este îmbucurător faptul că răspunsul negativ a scăzut, și la acest item, la 0%, opțiunea Nu știu a scăzut de la 79.3% la 58.6%, iar opțiunea afirmativă a crescut de la un procent destul de mic (13.8%) la 41.4%, semn că aceste comportamente care se manifestă ca materializare a atitudinii de toleranță activă (empatie, compasiune, ajutor reciproc) pot fi educate prin activități precise.





**Diagrama 3.10.** Rezultate comparative pentru itemul 5 din chestionarul *Toleranța în viziunea copiilor* la elevii implicați în stagiul de practică al studenților/viitori pedagogi din grupul experimental

Analiza comparativă a răspunsurilor elevilor oferite la itemul 5. *Gândiți-vă dacă ați fi procedat la fel cu actualul coleg de bancă!* evidențiază o creștere semnificativă a răspunsului pozitiv (de la 10.3% la 65.5%), fapt ce dovedește eficiența activităților susținute de către studenții/viitori pedagogi în cadrul stagiului de practică asupra atitudinii de toleranță a elevilor din clasa implicată în experiment. Deasemenea, a scăzut semnificativ procentajul răspunsurilor discriminatorii, de la 89.7% la 31% și s-a evidențiat un procent de 3.4% pentru răspunsurile Nu știu.

Aceste rezultate dovedesc eficiența atât a activităților de instruire a studenților/viitori pedagogi pentru educarea toleranței la elevii claselor primare, dar și a activităților susținute de aceștia în sala de clasă, fapt ce demonstrează eficacitatea modelului psihopedagogic bidimensional de pregătire a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi. Desigur, modelul poate evolua, mai ales prin includerea unui fond de timp mai generos atât pentru pregătirea studenților cât și pentru intervenția acestora în timpul stagiului de practică, pe aceleași coordonate stabilite în actualul model.

### 3.3. Concluzii la Capitolul 3

Specificul experimentului pedagogic din cadrul cercetării a fost dictat de complexitatea și pluriactivitatea modelului psihopedagogic bidimensional de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru realizarea educării toleranței la elevii claselor primare, la elaborarea căruia s-a ținut cont

de rolul și influența diferitelor condiții în pregătirea studenților pentru învățarea interculturală și educarea toleranței.

Calitatea pregătirii studenților pentru educarea toleranței la elevi este determinată de corespunderea ei cu cerințele crescânde ale școlii moderne. Unele dintre cele mai importante criterii ale calității pregătirii teoretice și practice a viitorilor profesori sunt competențele interculturale, în special cele necesare educării toleranței la elevii claselor primare, educație fundamentală pentru această vârstă, având în vedere că este vârsta la care atitudinile încep să se cristalizeze și consolideze.

Pregătirea pentru educația orientată spre interculturalitate și toleranță a studenților de la anul I și II, ciclul întâi, de la programul de studiu Psihopedagogia învățământului primar și preșcolar, dar și a studenților care urmează modulul psihopedagogic de formare inițială pentru cariera didactică este destul de scăzută și se impune clar necesitatea de a intensifica pregătirea lor, atât în perioada studiilor universitare, cât și în cadrul studiilor postuniversitare.

Cursul *Educație interculturală pentru valorile toleranței* reprezintă una dintre cele mai importante condiții pentru eficientizarea formării inițiale a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi. Un aspect important în organizarea și desfășurarea cursului este de a-i implica pe studenți în:

- studierea fundamentelor teoretice;
- efectuarea diagnosticării psihopedagogice a personalității și atitudinilor elevului;
- realizarea lucrului corecțional în funcție de rezultatele diagnosticării;
- căutarea independentă, creativă de noi resurse metodice pentru activitatea pedagogică în procesul de educație orientată spre interculturalitate și valorile general umane;
- scrierea caracteristicilor și formularea recomandărilor cu privire la dezvoltarea atitudinilor la copilul de vârstă școlară mică (clasele primare).

Un loc special în sistemul complex, deschis și auto-organizat de pregătire a studenților pentru a realiza sarcinile educației pentru toleranță îl ocupă stagiile de practică pedagogică, care prin diverse situații, programează atitudinea studentului față de activitatea pedagogică. În timpul stagiilor de practică pedagogică, cunoștințele psihopedagogice ale studenților despre nivelurile de dezvoltare ale individului și ale colectivului sunt generalizate, studenții nimeresc în situații care necesită din partea lor manifestarea independenței, descoperirea de noi legături dintre cunoștințele de la disciplinele de specialitate și cele umaniste cu cunoștințe dobândite anterior.

O sarcină de bază a stagiilor de practică pedagogică este dezvoltarea capacităților creative individuale ale viitorilor profesori. Aceasta le dezvoltă studenților competențele de a utiliza o varietate largă de sarcini, de a respecta alegerea elevului, de a utiliza diferite forme de organizare

a activităților cu elevii. Este incontestabil faptul că anume activitatea independentă a studenților în procesul practicii pedagogice stimulează aptitudinile lor creatoare, dezvoltă gândirea, logica, abilitățile de control, analiză și autocontrol, oferă posibilități de realizare a potențialului lor profesional. Toate acestea fac practica pedagogică una dintre cele mai importante condiții pentru formarea funcțiilor pedagogice principale ale cadrelor didactice, asigurând astfel succesul în pregătirea pentru educația pentru toleranță. Rezultatele experimentului demonstrează creșterea semnificativă a nivelului de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru educația axată pe valorile general umane, în special toleranță inter-etnică, ca urmare a unei activități sistemice și sistematice, concrete, în baza modelului propus. Implementarea Modelului psihopedagogic bidimensional de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevii claselor primare a condus la rezultatul final dorit.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Analiza diferitor paradigme educaționale ne-a permis să deducem următoarele:

- În Științele educației există două metaparadigme educaționale: *cognitivă și formativă* (de personalitate). În cadrul primei metaparadigme învățământul este interpretat prin analogie cu procesul de cunoaștere, accentuând latura conținutală în calitate de finalitate a actului de învățare; pe când, în cadrul metaparadigmei formative accentul se pune pe valorificarea potențialului fiecărui elev în parte, a intereselor și experiențelor acestora. Totodată, în cadrul acestei metaparadigme există mai multe abordări ale educației pentru toleranță: abordarea umanistă, abordarea constructivistă, abordarea formativă, abordarea euristică etc. Reieșind din conceptul postmodernismului în educație, în cercetarea noastră ne axăm pe interconexiunea acestor abordări, fără a prioritiza una sau altă abordare.
- Valorificarea paradigmei *Educației pentru toleranță* nu diminuează dimensiunea sociocentrică a educației, ci invers, încearcă să se sincronizeze cu aceasta. Cu alte cuvinte, sincronizarea psihocentrismului și sociocentrismului în educație poate fi privită ca una din cele mai actuale tendințe pe plan internațional.
- *Educația pentru toleranță* reprezintă o paradigmă educațională, care se axează pe conceptele fundamentale filosofice, culturale, psihologice și pedagogice despre om și procesele de dezvoltare individuală în raport cu potențialul propriu și particularitățile psihice și de vârstă.

2. Educarea toleranței presupune autocontrolul, autoorganizarea și participarea activă a elevilor în actul de învățare și, prin urmare, presupune o nouă proiectare și realizare a întregului proces educațional, în care ambele părți – profesori și elevi – își conștientizează obligațiile și modalitățile de atingere a finalităților – dezvoltarea individuală a elevului.

Aceasta implică și o nouă abordare a formării inițiale a cadrelor didactice pentru realizarea educației toleranței, axată pe un ansamblu de legități, principii și condiții psihopedagogice.

3. Reieșind din obiectivele inițiale ale cercetării, conchidem următoarele.

În primul rând, că una din modalitățile de reactualizare a sistemului de învățământ este organizarea procesului educațional în baza principiilor concepției educației interculturale și educației pentru toleranță, prin care se subînțelege procesul ce va ține cont de particularitățile

individuale ale elevului și ale mediului care condiționează aceste particularități, un învățământ care își pune drept scop dezvoltarea efectivă a trăsăturilor individuale ale personalității spre propriul ei beneficiu și spre beneficiul societății în care ea urmează să trăiască. Educația orientată spre personalitate și formarea de atitudini, în conformitate cu obiectivele propuse, utilizează metode individuale adecvate și modalități de influențare a personalității și atitudinilor. Educația orientată spre personalitate este, la momentul de față, cel mai indicat concept de organizare a instruirii solicitat de societatea posttotalitară și spațiul cultural.

În al doilea rând, ca urmare a testării pe care am efectuat-o la prima etapă a experimentului, am dedus că absolvenții instituțiilor de învățământ cu profil pedagogic, de regulă, nu sunt pregătiți suficient pentru realizarea educației orientate spre personalitate în școală, iar profesorii folosesc sporadic doar unele elemente ale învățării centrate pe elev, mizând mai mult pe intuiție și pe experiența personală.

În al treilea rând, la prima etapă a experimentului am evidențiat, de asemenea, că un obstacol serios în pregătirea pentru educarea toleranței în instituțiile superioare este conștientizarea de către studenții absolvenți a faptului că sistemul modern de învățământ nu poate asigura pe deplin realizarea a ceea ce se numește educație orientată spre personalitate. Afirmările expuse mai sus ne-au condus la concluzia generală că odată ce teoria educației orientate spre personalitate, ca un imperativ al timpului, este cercetată și dezvoltată în știință pedagogică, iar aplicarea ei în practica pedagogică este în acord cu cerințele timpului, implementarea acesteia trebuie să se bucure de toată susținerea factorilor de decizie, a comunității pedagogice și a societății în întregime.

**4.** Studiarea teoriei educației interculturale și a educației pentru formarea atitudinii de toleranță, elaborarea modelului, realizarea experimentului, prelucrarea datelor obținute în timpul experimentului și în rezultatul propriei experiențe, aplicând metodele de comparare, confruntare, metodele inductive și deductive, precum și prin transferul de date similare, ne-au condus spre următoarele deducții:

- Educația orientată spre personalitate s-a transformat dintr-o oportunitate într-o realitate a școlii contemporane pentru realizarea căreia trebuie să fie asigurate toate condițiile necesare.
- Modelul de educație orientată spre personalitate poate fi conceput numai în corelare cu noțiunile științifice generale despre timp și societate și despre rolul profesorului ca subiect al procesului de studiu. Vorbind despre includerea noțiunilor date în acest model, noi punem accentul, în primul rând, pe asigurarea în practică a educației orientate spre personalitate la etapa de formare profesională a cadrelor didactice în

instituțiile care pregătesc viitori pedagogi și, în al doilea rând, pe asigurarea aplicării ei în practica școlară reală. Întrebarea actuală care a devenit problema principală a cercetării noastre este de a determina demersul de inserție și condițiile care trebuie întrunite și interconectate pentru a asigura aplicarea educației orientate spre personalitate și atitudini în pregătirea inițială a cadrelor didactice.

5. În cadrul experimentului pedagogic, care a avut drept scop identificarea interacțiunii dintre condițiile psihopedagogice de pregătire inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi, am scos în evidență contradicțiile dintre așteptări și starea reală a procesului instructiv în școală, am determinat obiectivele de referință pentru activitatea ulterioară.

Una din condițiile majore pentru pregătirea eficientă a studenților pentru învățarea interculturală pentru formarea toleranței este elaborarea și implementarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*, ca parte componentă a modelului de formare. Eficiența cursului este confirmată de schimbarea pozitivă privind dezvoltarea calităților profesionale ale viitorilor pedagogi, a interesului pentru personalitatea copilului, a capacității de a argumenta prin intermediul sistemului de metode de studiere a elevului, prin mijloacele și formele de lucru individual.

6. Pregătirea pentru educarea toleranței la elevi este asigurată de organizarea complexă a activității studenților, care presupune studiere continuă și sistematică a teoriei psihologice și pedagogice, interrelaționarea instruirii teoretice cu cea practică pe parcursul anilor de studii la universitate, în special pe parcursul ciclului întâi, comunicarea creativă cu studenții, organizarea activității diferențiate și independente. Individualizarea procesului de învățare nu e o condiție suficientă.

Este necesar să se ofere viitorilor pedagogi consiliere și condiții necesare pentru dezvoltarea competenței de activitate independentă.

7. Stagiile de practică pedagogică constituie o oportunitate importantă în pregătirea studenților pentru predare din perspectiva educației pentru toleranță, dacă au la bază cunoștințe teoretice solide, cunosc principiile de activitate profesională, au un nivel ridicat al motivației de a cunoaște realitatea pedagogică. Predarea cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței*, precum și practica pedagogică, organizată din perspectiva educației pentru toleranță, au demonstrat că nu este eficient să implementăm învățarea interculturală în mod izolat, în interiorul procesului de predare a unei discipline separate. Pentru a asigura relevanța potențialului personalității, este necesar de creat un spațiu unic, care reprezintă, în opinia noastră, un sistem coerent de activități dezvoltative

aplicate în cadrul studierii tuturor disciplinelor cu profil pedagogic.

8. Așadar, **problema științifică soluționată** rezidă în valorificarea fundamentelor sociale, psihologice și pedagogice în formarea inițială a cadrelor didactice din perspectiva paradigmei educației pentru toleranță ca factor determinant în asigurarea creșterii calității învățământului pedagogic.

În baza concluziilor și rezultatelor cercetării am formulat următoarele **recomandări**:

***Pentru factori de decizii:***

- De valorificat și reflectat prevederile conceptuale ale *Educației pentru toleranță* în documente de politici educaționale.
- De promovat paradigma *Educației pentru toleranță* ca una prioritară în dezvoltarea sistemului de învățământ din România.
- De asigurat obligativitatea pregătirii inițiale și continue a cadrelor didactice pentru educația centrată pe cel ce învață.

***Pentru cadre didactice universitare și școlare:***

- De promovat conceptul *Educației pentru toleranță* prin toate disciplinele academice.
- De valorificat prevederile conceptuale ale paradigmei *Educației pentru toleranță* în curricula academică și cea școlară.
- De redimensionat curricula de formare continuă a cadrelor didactice din perspectiva *Educației pentru toleranță*.

***Pentru studenți-viitori pedagogi:***

- De participat activ și conștient în asimilarea prevederilor *Educației pentru toleranță*.
- De realizat tezele de licență și de master în problematica *Educației pentru toleranță*

***Pentru cercetători științifici:***

- De identificat problemele ce țin de promovarea *Educației pentru toleranță* și de formulat subiectele pentru cercetarea acestor probleme.
- De corelat cercetările teoretice privind *Educației pentru toleranță* cu cele aplicative.

## BIBLIOGRAFIE

### Limba română

1. Albu G. Grijile și îngrijorările profesorului. Pitești: Editura Paralela 45, 2013. 239 p.
2. Aiftinică M. Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor. București: Academia Română, 1994. 224 p.
3. Andrei, P. Filosofia valorii. București: Fundația Regele Mihai I, 1945. 247 p.
4. Andronache L. Educație pentru toleranță. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 78-86.
5. Antonesei L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iași: Polirom, 1996. 126 p.
6. Bârzea C. Interculturalitate, multiculturalitate și educație interculturală. În Revista de pedagogie, anul LI, nr. 1-6/2003, 2004. pp. 178-192.
7. Blaga L. Trilogia valorilor III. Artă și valoare. București: Humanitas, 1996. 190 p.
8. **Boghian I.** Toleranța – de la valoare umană la atitudine profesională. În Studii și cercetări științifice. Seria Filologie, vol. 43, nr. 1, 2020. pp. 78-90.
9. Bunescu, G. Școala și valorile morale. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 268 p.
10. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
11. Cara A., Guțu V. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007. 88 p.
12. Caunenco I. Probleme psihologice ale formării toleranței etnice: Căutări și perspective. În: Didactica Pro ... 2008 № 2. p. 31-33.
13. Călin Al. Toleranța și intoleranța. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 210.
14. Cebanu L. Tendințe moderne în formarea inițială a cadrelor didactice. În: Revista Științifică a Universității de Stat din Moldova, nr. 5 (25), 2009. p. 24-26.
15. Chelcea, S. Atitudinile sociale. În S. Chelcea (coord.), *Psihosociologie, Teorii, cercetări, aplicații*. Iași: Polirom, 2008. pp. 299-312.
16. Chiriac, A., Guțu, V. Educația interculturală în învățământul superior. Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie Nicolae Testemițanu, 2013. 208 p.
17. Chiriac, A., Guțu, V. Curriculumul intercultural: orientări, principii, resurse. *Pedagogie*, 9, 2007. p. 75-77.



18. Chiș M. M. Părinți-Școală-Comunitate, factori ce influențează formarea comportamentului tolerant și empatia față de aproape și de celălalt. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Haret, 2011. p. 233 -236.
19. Chițu S. Formarea empatiei cadrelor didactice. Chișinău: USM, 2005. 171 p.
20. Ciocoi-Bulz R. Să învățăm să fim toleranți. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 103-105.
21. Ciolan L. Pași către școala interculturală. Ghid de educație interculturală pentru cadrele didactice, Editura Corint, București, 2000. 52 p.
22. Ciubotaru M. Toleranța - liantul unității prin diversitate. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 41-46.
23. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS I. Creangă, 2014. 200 p.
24. Cojocariu V.-M.. Educația interculturală, conceptualizare și contextualizare. *Învățământul primar, 2006, 1-3*, București: Miniped, pp. 42-49.
25. Cojocariu V.-M. Toleranța activa – valoare centrală a educației mileniului trei. *Buletin Științific, Seria Științele educației, I, 2004*, Pitești: Editura Universității din Pitești, pp. 17-27.
26. Comisia Europeană. *Un cadru UE pentru strategiile naționale de incluziune a romilor până în 2020*. 2011.
27. Cosciug G. Toleranța în școală. Masă rotundă. În: *Univers Pedagogic Pro 2011, № 12 (283)* p. 5.
28. Cozma G. Toleranță și intoleranță în mediul școlar. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 137.
29. Cozma T. (coord.). O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea. Iași: Polirom, 2001. 216 p.
30. Cramarencu C. (coord.) Toleranță - Comunicare - Relaționare. Sibiu: Astra, 2010. 330 p.
31. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
32. Cristea S. Perfecționarea cadrelor didactice. În: *Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională, 2001, nr 3 (7)*, p. 6-12.
33. Cristea S. Educația pentru toleranță. În: *Didactica Pro...*, 2004, № 4(26), pp. 66-68.

34. Cucuș C. Educația: Experiențe, reflecții, soluții. 2013. Iași: Polirom.
35. Cucuș C. Educația. Iubire, edificare, desăvârșire. 2008. Iași: Polirom.
36. Cucuș C. Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. 2000. Iași: Polirom
37. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. 2013. Chișinău: Primex-com SRL.
38. Cuznețov, L. Educație prin optim axiologic. 2010. Chișinău: Ministerul Educației al Republicii Moldova. Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău.
39. Dasen P., Perregaux, C., Rey, M. Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii. 1999. Iași: Polirom.
40. Diaconu M. Competențele profesiei didactice. in Standarde profesionale pentru profesia didactică. 2002. Sibiu: POLSIB.
41. Dicționar de pedagogie Larousse. București: Univers Enciclopedic, 1998. 315 p. 48.
42. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2001 425 p.
43. Dicționar de sociologie Enciclopedic. Chișinău: Cartier, 2001 268 p.
44. Dicționar explicativ al limbii române. București 2003. 1900 p.
45. Dictionarul spiritului tolerant: Îndrumar pentru o gândire a mileniului III. Coord.: V. Bîrlădeanu, Mirella Hagiopol, Dan A. Lazarescu, Centrul de Informare și Documentare al Consiliului Europei București. Ed. I. - București: Evenimentul, 1997. 327 p.
46. Dinu M. Fundamentele comunicării interpersonale. București: BIC ALL, 2004. 304 p. 53.
- Dobrescu E. M. Sociologia comunicării. București, 1998. 275 p.
47. Donna G. Introducere în Convenția Europeană a Drepturilor omului. Editura ALL, București, 1995. 130 p.
48. Drăgan E. Educația prin toleranță și respect. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 92-93.
49. Drumea L., Parlicov Eu. Educația în spiritul toleranței. Materiale de reper în ajutorul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Gunivas, 2004. 104 p.
50. Dulamă M-E. Educația pentru toleranță. În: Didactica Pro... 2004, № 4 p. 56-61.
51. Dulamă M-E. Fundamente despre competențe. Teorie și aplicații. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
52. Dumitru. I. Al. Personalitate, atitudini și valori. Ed. de Vest. Timișoara 2011. p. 137.
53. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătate mentală și emoțională. Ghid metodologic pentru pregătirea cadrelor didactice. Ed. ARVES. București. 2005. 146 p.
54. Educarea în spiritul toleranței. Materiale de reper în ajutorul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar / UNESCO. Chișinău: Gunivas, 2004. 35 p.

55. Educația din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. Ediția IV-a. Alba Iulia 26-27 octombrie 2012. 417 p.
56. Educație pentru toleranță. Sugestii de elaborare a unui curs pentru diriginți: Masă rotundă // Didactica Pro... 2004 № 4 p. 7-12.
57. Elvira D. Experiințe didactice de formare a comportamentului tolerant. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 146-150.
58. Florin C. Toleranță și intoleranță. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Ed. Spiru Hret, 2011. p. 120.
59. Gavreliuc, A. (2011). *Psihologie interculturală. Repere teoretice, diagnoze românești*. Iași: Polirom.
60. Gidul formatorului. Accesul la educație al grupurilor dezavantajate cu focalizare pe romi. Proiect Educația interculturală și anti-discriminare, finanțat de Uniunea Europeană, 2002-2004.
61. Goraș-Postică V. Precepte pentru edificarea unei pedagogii a toleranței. În: Didactica Pro... 2004 № 4 p. 41-43.
62. Goraș-Postică V. Formarea continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii: Curriculum de bază / Centrul Educațional Pro Didactica. Ch.: Imprint Star SRL, 2010. 89 p.
63. Guimelli, C. Concerning the structure of social representations. *Papers on social representations*, 1993, 2(2), 85- 92.
64. Guțu, V. Managementul educațional. Curriculum. Studii superioare de masterat. 2016, Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova.
65. Guțu, V. Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p.
66. Gutu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 507 p.
67. Guțu VI. Vicol M.I. Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 2014. 554 p.
68. Guțu VI Poștan L. Didactica pentru adulți din perspectiva motivațională. Chișinău: CEP USM, 2007. 176 p.
69. Guțu VI. ș. a. Educația centrată pe cel ce învață. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2009. 134 p.

70. Guțu VI. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: repere conceptuale, diagnostice și prospective. În: Studentul – viitor profesor față în față cu școala. Chișinău: Centrul editorial PRO DIDACTICA, 2003, p.9-16.
71. Guțu VI. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: CEP USM, 2007. 250 p.
72. Guțu VI. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Volumul 1, Chișinău: CEP USM, 2009. 390 p.
73. Guțu VI. Teoria și metodologia proiectării curriculumului universitar în contextul reformei învățământului în Republica Moldova. Chișinău: CEP USM, 2001. 69 p.
74. Guțu VI. ș. a. Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p.
75. Guțu VI., Lefter L. Particularitățile psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2016, nr 9(99), p. 44-50.
76. Guțu VI., Muraru E., Dandara O. Proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar. Ghid metodologic. Chișinău: CEP USM, 2003. 86 p.
77. Guvernul Republicii Moldova. *Strategia Națională de Dezvoltare Durabilă „Moldova 2030”*. 2017.
78. Guvernul României. *Strategia Națională pentru dezvoltare durabilă a României 2030*. 2017.
79. Guvernul României. *Strategia Guvernului României de incluziune socială a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020*. 2011.
80. Guvernul României. *Legea Educației Naționale Nr. 1/2011 din România (actualizată la data de 18.07.2019)*.
81. Hadîrcă I. Toleranța dintre valuri. În: Didactica Pro... 2004 № 4 p. 2-7.
82. Hadîrcă A. Educația pentru alteritate și toleranță. Disponibil [www.tolerance.ro](http://www.tolerance.ro) (vizitat la 29.10.2014).
83. Hadîrcă M. Educația pentru toleranță în cadrul orelor de dirigiență. În: Didactica Pro..., 2004, nr. 3/ 85. p. 55-59.
84. Hadîrcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive ghid metodologic Chișinău, 2012. 96 p.
85. Handrabura L. Toleranța ca valoare personală și interpersonală (valorificarea proiectelor didactice) În: Didactica Pro... 2006a, № 2-3 p. 76-78.

86. Handrabura L. Participarea femeilor în viața publică și politică în Republica Moldova. În Participarea femeilor în viața publică și politică: provocări și impedimente, Studiu, Editura "Gunivas", Chișinău, 2006b.
87. Handrabura, L. Stereotipuri de gen în mass-media. În Didactica Pro..., Chișinău, nr. 2 (24), 2004, p. 53-55 (I parte) și nr. 5-6 (27-28), 2004, p. 114-126 (partea a II-a).
88. Handrabura, L. Toleranța de gen, în Educația pentru toleranță, Supliment al revistei de teorie și practică educațională „Didactica PRO...”, Chișinău, 2004, p. 41-47.
89. Handrabura, L., Goraș-Postică, V. ș.a., Toleranța de gen. În Educația pentru toleranță, Auxiliar didactic în ajutorul dirigintelui, Chișinău, 2005, p. 62-68.
90. Hofstede G. Managementul structurilor multiculturale. București: Editura Politică, 1996.
91. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării, Trad.: Stela Palii. Chișinău: Ed. Prut Internațional, 1998. 256 p.
92. Iacob L., Lungu, O. Imagini identitare. Iași: Editura Eurocart, 1999. 265 p.
93. Ivasiuc A., Korek M., Kövári R. Educația interculturală : de la teorie la practică. Implementarea educației interculturale în școli multietnice din România. Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară *Împreună*, 2010. 120 p. Disponibil la <http://www.agentiaimpreuna.ro/uploads/educatia%20interculturala.pdf> (vizitat la 21 ianuarie 2018).
94. Iucu R. Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii. Ed: Humanitas Educațional, București, 2007. 164 p.
95. Joița, El. A deveni profesor constructivist. București: E. D. P, 2008. 372 p.
96. Joița E. Didactica aplicată. Craiova: Gheroghe Alexandru, 1994. 200 p.
97. Joița E. Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 400 p.
98. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii. București: Aramis, 2006. 318 p.
99. Kuhn S. Structura revoluțiilor științifice. Traducere de Radu J. Bogdan, Studiu introductiv de Mircea Flonta. București: Humanitas, 1999. 280 p.
100. Lefter L. Modelul psihopedagogic de formare inițială a cadrelor didactice în contextul educației centrate pe elev. În: Didactica Pro, Chișinău: Casa editorial-poligrafică *Bons Offices*, 2017, nr 2 (102), p.10-15.
101. Locke J. Despre toleranță, în Fundamentele gândirii politicii moderne. Iași: Polirom, 2007. 165 p.
102. Malița M. Zece mii de culturi, o singură civilizație. București: Nemira, 1998. 367 p.

103. Maxim S. Toleranța. Dreptul la diferență. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 2004. 98 p.
104. Maxim S. Mentalitatea tolerantă. În: Revista Română de Semio-Logic 1-2 / 2002, p. 144-154.
105. ONU. *Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă*. 2015.
106. ONU. *Convenția Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului*. 1989.
107. Neculau B. C. Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. In: *Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate*. Simpozion internațional. 2011. Iași: Spiru Haret, pp. 34-36.
108. Nedelcu, A. Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008. 208 p.
109. Nedelcu, A. Învățarea interculturală în școala. Ghid pentru cadrele didactice. București: Editura Humanitas Educational, 2004. p 205.
110. Nicolau A. (coord.) Psihologie socială. Aspecte contemporane. Iași : Editura Polirom, 1996. 488 p.
111. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 304 p.
112. Pânișoară I.O. Profesorul de succes, 59 de principii de pedagogice practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
113. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Litera, 2003. 320 p.
114. Pâslaru VI. Noile educații ca stare a conștiinței pedagogice. În: *Didactica Pro*, Nr.4 (56), 2009. p. 3-9.
115. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: Editura didactică și pedagogică, 1972. 160 p.
116. Pichiu, D., & Albuț, C. Teoria valorii și elemente de praxiologie. Iași: Ed. Gh. Asachi, 1994. 267 p.
117. Reardon B. Toleranța - calea spre pace. Chișinău: ARC, 2004. 60 p.
118. Rey M. De la o logică *mono* la logica de tip *inter*. Piste pentru o educație interculturală și solitară. În Dasen P., Perregaux C., Rey M., *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*, Editura Polirom, Iași, 1999.
119. Rudolf Poledna, R., Rugg, F., Rus, C. Interculturalitate. Cercetări și perspective românești. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002. 217 p.
120. Rus C., Bota O. (coord.) Educație interculturală în comunități multietnice. Timișoara: Institutul Intercultural Timișoara, 2002.

121. Rösen J., Keul H.-K., Iiescu A.-P. (coord.) Drepturile Omului la întâlnirea dintre culturi. Pitești: Editura Paralela 45, 2004.
122. Salat, L. Multiculturalismul liberal. Iași: Polirom, 2001. 360 p.
123. Silistraru, N. Educația pentru identitate etnică. În Hadîrcă, M. (coord.). Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei & Institutul de Științe ale Educației, 2011. 181 p.
124. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.
125. Solovei, R., Cara, A. (coord). Formarea axiologică a elevilor în cadrul disciplinelor socio-umane: aspect teoretice și applicative. Chișinău; Academia de Științe a Moldovei. Institutul de Științe ale Educației, 2010. 122 p.
126. Ștefănescu D. Dilema de gen a educației. Iași : Editura Polirom, 2003.
127. Toes D. Educația pentru toleranță necesară în învățământul primar. În Revista secolului. 2013. București. pp. 18-24.
128. Tucicov-Bogdan A. Toleranța interetnică, teorie și realitate. În Revista Psihologia, 2001, nr. 5. pp. 9-11.
129. Țurcan (Bălțat) L. Formarea cadrelor didactice prin valorile toleranței. Chișinău: Tipogr. UPSC Ion Creangă, 2015. 263 p.
130. Țurcan (Bălțat) L. Educație pentru toleranță. Sugestii metodologice. Chișinău: Tipogr. Garamont –Studio, 2014.
131. Vasile E. Părinți-Școală-Comunitate, împreună pentru toleranță. În: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion Internațional. Iași: Ed. Spiru Haret, 2011. p. 251-258.
132. Văideanu G. UNESCO – 50 Educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 151 p.
133. Vianu T. Introducere în teoria valorilor. București: Nemira, 1998. 134 p.
134. Vrasmaș E., Nicolae, S., Vrasmaș, T. Pași spre educația incluzivă în România. București: Omega Print, 2008. 177 p.

### **Limba rusă**

135. Аскеров А. Г. Исторические аспекты толерантности. Ярославль: ЯГПУ, 2011. 357 с.
136. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва: 1996. 374 с.
137. Буева Л. Культура, культурология и образование.// Вопросы философии, № 2. 2010 35 p.

138. Смолянская Л. Проективные техники и повышение этнической толерантности подростков в полиэтнической среде школы. // Социальная педагогика № 2, 2009, С. 88-92.
139. Кашеева А. В. Формирование толерантных взаимоотношений в семье//Начальная школа 2011 № 2 с. 4-7.
140. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя. Сборник научных статей I Международной научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. 357 с.
141. Ясвин В. Исследование толерантности в школе // Школьный психолог 2009 № 20 с. 17-32.

### **Limba engleză**

142. Aboud F. E. Children and prejudice. Oxford: Basil Blackwell, 1988. 160 p.
143. Aboud F., Doyle A. Parental and peer influences on children's racial attitudes. International Journal of Intercultural Relations, 1996, 20, p. 371- 383.
144. Ajzen I., Fishbein M. Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980. 274 p.
145. Albu G., Cojocariu V.-M. Intercultural Education – Tensions and Prospects Case Study – The Approach of the 1st -year Students from the Pedagogy of Primary and Pre-school Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 209, p. 53-60.
146. Albu G., Cojocariu V.-M. Axiological Tensions and Options in the Romanian Academic Environment: Intergenerational Comparative Study. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2015, 171, 24-33.
147. Asher S. R., Allen V. L. Racial preference and social comparison processes. Journal of Social Issues, 1969, 25, 157-167.
148. Autobiography of Intercultural Encounters, Council of Europe, disponibil la adresa: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_EN.asp).
149. Ayers W. To teach: The Journey of a Teacher. New York: Teachers College Press, 2010. 192 p.
150. Batelaan P. Towards an equitable classroom: cooperative learning in intercultural education in Europe. International Association for Intercultural Education. 1998. 91 p.
151. Bennett C. I. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice, Allyn and Bacon, Boston, 1999, 398 p.



152. Bennett C. S. Multicultural and Global Perspectives in the Curriculum, in A. K. Moodley (ed.), *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*, Detseling Euterprises Ltd., Calgary, Alberta, 1992, pp. 160-181.
153. Blessinger K. Olle M. Content analysis of the leading general databases. *Library Collections, Acquisitions & Technical Services*, 2004, 28, pp. 335-346.
154. Byram M., Zarate G. Definitions, objectives and assesment of sociocultural competence, în M. Byram, G. Zarate, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg, 1997, pp. 18-65.
155. **Boghian I.** Methodological Guidelines for Teaching Intercultural Education *Studia Universitatis Moldaviae, Seria Stiințe ale educației*, ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025, 2019, nr. 5 (125), p. 87-93.
156. **Boghian I.** Empowering Teachers to Deal with Classroom Diversity. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019, 11(3), pp. 1-10.
157. **Boghian I.** Building Teacher Intercultural Competence to Adress Cultural Diversity in Class. *Științe sociale*, vol. 1 – Rezumate ale comunicărilor de la Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău: CEP USM, pp. 44-48.
158. **Boghian I.** Methodological Guidelines for Elaborating the Curriculum of Intercultural Education with a Focus on the Values of Tolerance. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2018, 10(4), pp. 249-264.
159. **Boghian I.** Values Promoted by Intercultural Education. *Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education Education for values - continuity and context*. Editografica, Bologna (Italy), ISBN 978-88-87729-48-1, 2018, pp. 383-390.
160. **Boghian I.** Teachers' Perspectives on tolerance education. A Literature review. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2016, 20(2), pp. 136-142.
161. **Boghian I.** A Psycho-pedagogical approach to the concept of tolerance. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2017a, 21(1), pp. 97-110.
162. **Boghian I.** The values of tolerance education. A literature review *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 2017b, 21(2), pp. 205-220.
163. **Boghian I.** Approaches to the Concept of Tolerance. Publicat în *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale 2017 – Rezumate ale comunicărilor de la Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare*, 9-10 noiembrie 2017, Chișinău: CEP USM, pp. 242-245.

164. **Boghian I.** Intercultural Education: A Pedagogical Approach to Cultural Diversity. Publicat în Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale 2018 – Rezumate ale comunicărilor de la Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, 8-9 noiembrie 2018, Chișinău: CEP USM, pp. 172-176.
165. **Boghian I.** Building Teacher Intercultural competence to Adress Cultural Diversity in Class. Publicat în volumul conferinței. Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova, Facultățile Universității de Stat din Moldova, Școlile Doctorale ale Universității de Stat din Moldova, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău.
166. Bunăiașu C., M. Developing programs of intercultural education, with regard to the inclusive education's value. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 2015, 57, pp. 42-47.
167. Banks W. C., Rompf W. J. Evaluative bias and preference behaviour in black and white children. *Child Development*, 1973, 44, pp. 776- 783.
168. Bartel H.W., Bartel N.R., Grill, J.J. A sociometric view of some integrated open classrooms. *Journal of Social Issues*, 1973, 29(4), 159-173.
169. Bird C., Monachesi E. D., Burdick H. Infiltration and the attitudes of white and Negro parents and children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 1952, 47, 688-689.
170. Boulton M. Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 1995, 4(3), 277-293.
171. Branscombe N. R., Wann D. L. Collective self-esteem consequences of outgroup derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology*, 1994, 24, pp. 641-657.
172. Brewer M. B. Ingroup bias in the minimal intergroup situation: A cognitive motivational analysis. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, pp. 307-324.
173. Brown R. Prejudice. Its social psychology. Blackwell, Oxford, U.K, 1995. 368 p.
174. **Cojocariu V.-M, Boghian I.** Discrimination Of Children In The Romanian Educational System. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, e-ISSN: 2357-1330, 2019, Volume LXVII, pp. 119-128.
175. **Cojocariu V.-M, Boghian I.** Poverty Discrimination of Children in School. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS* e-ISSN: 2357-1330, 2019, Volume LX, pp. 195-203.
176. Cojocariu V.-M. Anchor-values of the axiological universe of primary teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015a, 180, pp. 524-530.

177. Cojocariu V.-M. Is there a set of nucleus-values characteristic of teachers from middle education?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015b, 203, pp. 84-89.
178. Cojocariu V.-M. The Evolution of the Axiological System of Students Training for a Teaching Career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015c, 191, pp. 2382-2386.
179. Cojocariu V.-M. Is there an axiological background favouring the initial training in the didactic career for the primary and preschool didactic career?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 137, pp. 100-104.
180. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2011.
181. Durkheim É. Preface to the second edition. *The Rules of Sociological Method and Selected Texts on Sociology and its Method*. Edited with an introduction by Steven Lukes; translated by W. D. Halls. New York: The Free Press, 1982, pp. 34–47.
182. Clark A., Hocevar D., Dembo M. H. The role of cognitive development in children's explanations and preferences for skin color. *Developmental Psychology*, 1980, 16(4), 332-339.
183. Clark K. B., Clark, M. K. Segregation as a factor in the racial identification of Negro pre-school children: A preliminary report. *Journal of Experimental Psychology*, 1939, 8(2)161-163.
184. Davey A. G. Learning to be prejudiced: Growing up in multi-ethnic Britain. London: Edward Arnold, 1983. 216 p.
185. Durkin K. Developmental social psychology. From infancy to old age. Oxford: Blackwell, 1995. 776 p.
186. Feffer M., Gourevitch V. Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, 1960, 28, pp. 383-396.
187. Fishbein H. D., Imai S. Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1993 14, pp. 303-316.
188. Flavell J. H. The developmental psychology of Jean Piaget. New York: Litton Educational Publishing, 1963. 446 p.
189. Frenkel-Brunswik E., Havel J. Prejudice in the interviews of children: Attitudes toward minority groups. *Journal of Genetic Psychology*, 1953, 82, pp. 91-136.
190. Goodman M. Evidence concerning the genesis of interracial attitudes. *American Anthropologist*, 1946, 48, pp. 624-630.
191. Goodman M. Race awareness in young children. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 2014. 356 p.

192. Guțu Vl. Teleology of the Competence-Oriented Approach in the System of Higher Education: Traditions and Innovations. În: *Journal of Modern Education Review*. February 2015. Volume 5, nr 2, pp. 172–180.
193. **Guțu Vl., Boghian I.** A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019, 11(4), pp. 1-16.
194. **Guțu Vl., Boghian I.** A Model for Tolerance Education in Teacher Training. Publicat în volumul conferinței. Științe sociale, vol. 1 – Rezumate ale comunicărilor de la Conferința națională cu participare internațională „Integrare prin Cercetare și Inovare”, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău: CEP USM, pp. 59-63.
195. Fennes H., Hapgood K. *Intercultural Learning in the Classroom*. London, Washington: Cassell Council of Europe Series, 1997. 312 p.
196. Flament C. From the bias of structural balance to the representation of the group. In R. Farr, S. Moscovici (Eds.), *Social representations*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984, pp. 269-285.
197. Haydon G. *Values in Education*. London: Bloomsbury Publishing, 2007. 247 p.
198. Hamm M. S. *American skinheads: The criminology and control of hate crime*. Westport, CT: Praeger, 1993. 261 p.
199. Harris D., Gough H., Martin W. E. Children's ethnic attitudes. 11: Relationships to parental beliefs concerning child training. *Child Development*, 1950, 21, 169-181.
200. Helgerson E. The relative significance of race, sex, and facial expression in choice of playmate by the preschool child. *Journal of Negro Education*, 1943, 12, pp. 617-622.
201. Hogg M.A., Abrams D. *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge, 1988. 288 p.
202. Horowitz E. L., Horowitz R. E. Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 1983, 1, pp. 301-338.
203. Hraba J., Grant G. Black is beautiful: A reexamination of racial preference and identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 16(3), pp. 398-402.
204. Loewen N. A proposal to support college internalization within a pedagogy of positive tolerance. *Pedagogie Collegiale*, 2013, vol. 26, no. 3., pp. 1-6.
205. Katz P.A. The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press, 1976.
206. Katz P. A., Sohn M., Zalk S. R. Perceptual concomitants of racial attitudes in urban grade-school children. *Developmental Psychology*, 1975, 11, pp. 135-144.

207. Kinder D. R., Sears D. O. Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 40, 3, pp. 414-431.
208. Kohlberg L. Moral stages and moralisation: The cognitive – developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. Pp. 171-205.
209. Lerner R. M., Buehrig C. J. The development of racial attitudes in young Black and White Children. *Journal of Genetic Psychology*, 1975, 127, pp. 45-54.
210. Lerner R. M., Schroeder C. Kindergarten children's active vocabulary about body build. *Developmental Psychology*, 1971, 5, p. 179.
211. Levin J., McDevitt J. *Hate crimes: The rising tide of bigotry and bloodshed*. New York: Plenum Press, 1993. 308 p.
212. Long K. M., Spears R., Manstead A. S. R. The influence of personal and collective self-esteem on strategies of social differentiation. *British Journal of Social Psychology*, 1994, 33, pp. 313-319.
213. Madge N. J. H. Context and the expressed ethnic preferences of infant school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17, pp. 337-344.
214. Marsh, A. Awareness of racial differences in West African and British children. *Race*, 1970, 11, pp. 289-302.
215. Milner D. Racial identification and preference in 'black' British children. *European Journal of Social Psychology*, 1973, 3(3), pp. 281-295.
216. Milner D. Children and Racism: Beyond the value of the dolls. In W. Peter Robinson (Ed.), *Social Groups and Identities. Developing the Legacy of Henri Tajfel*. Newton, MA: Butterworth Heinemann, 1996, pp. 249-268.
217. Mullen B., Brown R., Smith C. Ingroup bias as a function of salience, relevance and status: An integration. *European Journal of Social Psychology*, 1991, 22, pp. 103-122.
218. Mishra P., Kereluik K. What 21st Century Learning? A review and a synthesis. Paper submitted to the 2011 SITE Conference, Michigan State University, 2011. 14 p.
219. Nesdale D. Brown, K. Children's attitudes towards an atypical member of an ethnic ingroup. *International Journal of Behavioral Development*, 2004, 28, pp. 328-335.
220. Nesdale D., Griffiths J. Durkin K., Maass A. Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2005, 26, pp. 623-637.
221. Nesdale D., Pelyhe, H. Effects of peer rejection on children: Social anxiety, self-esteem, and attitudes towards the in-group and out-group. *European Journal of Developmental Psychology*, 2009, 6, pp. 294-317.

222. Neuner G. The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2012, pp. 11-50.
223. Nieto S., Bode, P. *Affirming Diversity, The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman, 2018. 480 p.
224. Partnership for 21st Century Skills. *Framework for 21st century learning*. 2009. Disponibil la [https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st\\_century\\_skills.pdf](https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf). Accesat la 21 ianuarie 2018.
225. Petty R. E., Cacioppo J. T. *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. 1981. Oxford: Westview Press.
226. Pettigrew T. F., Meertens R. W. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 1995, 25, 57-75.
227. Polat S., Arslan Y., Günçavdi, G. The Qualities of Teachers who Instruct Peace Education: Views of Prospective Teachers' who Attended the Peace Education Programme. *Journal of Education and Practice*, 2016, 7(28), 36-45.
228. Powell R. G., Caseau D. *Classroom Communication and Diversity*. Mahwah New Jersey, 2004. London: LEA.
229. Proshansky H.M. The development of intergroup attitudes. In L.W. Hoffman & M.L. Hoffman (Eds.), *Review of child development research* 311- 371. 1966. New York: Russell Sage.
230. Quillian L. Prejudice as a response to perceived group threat: Population composition and anti-immigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review*, 1995, 60, 586-611.
231. Salgur S., A. The importance of the teacher in intercultural education. *International Journal of Global Education*, 2013, 2(1), pp. 1-5.
232. Savu E. The 'intercultural' teacher – a new response to the teaching career. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, 128, 111-116.
233. Sleeter Ch. E. (editor) *Empowerment through multicultural education*, Staty University of New York Press, New York, 1990.
234. Radke M. J., & Trager, H. G. Children's perceptions of the social roles of Negroes and whites. *Journal of Psychology*, 1950, 29, 3-33.
235. Radke-Yarrow M., Trager, H., & Miller, J. The role of parents in the development of children's ethnic attitudes. *Child Development*, 1952, 23, 13- 53.

236. Rice A. S., Ruiz R. A., Padilla, A. M. Person perception, self- identify, and ethnic group preference in Anglo, Black and Chicano preschool and third grade children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1974, 5(1), 100-108.
237. Selman R. L., Byrne D. F. A structural-developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 1974, 45, 803- 806.
238. Semaj L. The development of racial evaluation and preference: A cognitive approach. *Journal of Black Psychology*, 1980, 6, 59-79.
239. Stephan W. G., Ybarra O., Martinez C. M., Schwarzwald J., Tur-Kaspa M. Prejudice toward immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1998, 29, 4, pp. 559-576.
240. Stevenson H. W., Stevenson N. G. Social interaction in an interracial nursery school. *Genetic Psychology Monographs*, 1960, 61, pp. 37-75.
241. Tajfel H., Billig M. G., Bundy R. P., Flament C. Social categorisation and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1971, 1, pp. 149-178.
242. Tajfel H., Jahoda G., Nemeth C., Rim Y., Johnson N. B. The devaluation by children of their own national and ethnic group: Two case studies. *British Journal of social and Clinical Psychology*, 1972, 11, pp. 235-243.
243. Tajfel H., Turner J. An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin & S. Worchel (Eds), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company, 1979. Pp. 33-47.
244. Teplin L.A. A comparison of racial/ethnic preferences among Anglo, Black and Latino children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1976, 46(4), pp. 702- 709.
245. Turner J. C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherell M.S. *Rediscovering the Social Group: A self-categorisation theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1987. 256 p.
246. Tiedt P.L., Tiedt I.M. *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*, 8th Edition, London: Pearson, 2009. 432 p.
247. Thomae M., Birtel M.D. Wittemann J. The Interpersonal Tolerance Scale (IPTS): Scale Development and Validation. Paper presented at the 2016 Annual Meeting of the International Society of Political Psychology, Warsaw, Poland, 13<sup>th</sup>-16<sup>th</sup> July 2016.
248. Tuomaala S. Behaviourism versus Intercultural Education in the Novel Purple Hibiscus. Independent Project, Södertörn University, Teacher Education. 2013. 36 p. Disponibil la <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:627369/FULLTEXT01.pdf>. Vizitat la 21 ianuarie 2018.

249. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Printed in UNESCO 1994, E D-94/WS/ 1 8, 50 p. Disponibil la [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf) . Accesat la 3.01.2020.
250. UNESCO International Bureau of Education. Glossary of Curriculum Terminology. Published in September 2013 by the UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE), 65 p.
251. UNESCO. Tolerance: the threshold of peace. A teaching/learning guide for peace, human rights and democracy. 1994. Vizitat la 21 ianuarie 2018.
252. Vaughan G.M. A social psychological model of ethnic identity development. In J.S. Phinney & M.J. Rotheram (Eds). *Children's Ethnic Socialisation*. London: Sage, 1987. Pp. 73-91.
253. Vaughan G.M. The psychology of intergroup discrimination. *New Zealand Journal of Psychology*, 1988, 17, 1-14.
254. Vaughan G. M., Thompson, R. H. T. New Zealand children's attitudes toward Maoris. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 1961, 62, pp. 701- 704.
255. Verkuyten M., Masson, K. New Racism, Self esteem, and ethnic relations among minority and majority youth in the Netherlands. *Social Behaviour and Personality*, 1995, 23, 2, 137-154.
256. Voinea M. The role of intercultural education in defining the system of individual values. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, 33, pp. 288-292.
257. Wlodkowski R. J., Ginsberg, M. B. *Diversity and motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 464 p.
258. Weiland A., Coughlin R. Self-identification and preferences. A comparison of white and Mexican-American first and third graders. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1979, 10(3), 356-365.
259. Zinser O., Rich M. C., Bailey R. C. Sharing behaviour and racial preference in children. *Motivation and Emotion*, 1981, 5, pp. 179-187.
260. Zhao Y. *Catching up or leading the way*. Alexandria, VA: ASCD. 2009. 229 p.

### **Limba franceză**

261. Bruner J. *L' education, entrée dans la culture. Les problemes de L' ecole a la lumiere de la psychologie culturelle*, Editions Retz, Paris, 1996.



262. Dubois N., Beauvois J.L, Doise W. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : Grenoble.
263. Fouillet P. Pédagogie de la tolérance. <http://www.pagedeslibraires.fr/dossier-284/pedagogie-dela-tolerance.html> (vizitat 2.01. 2020).
264. Livre blanc sur le dialogue interculturel Vivre ensemble dans l'égalité, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2008, disponibilă la adresa: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf). Vizitat 3.01.2020.
265. Kahn S. Pédagogie différenciée. Paris. Bruxelles: De Boeck, 2010. 128 p.
266. Loewen N. Favoriser L'internationalisation dans le cadre d'une pédagogie de la tolérance positive. Pédagogie collégiale. 2013 vol. 26, nr. 3. Pp. 29-34.
267. Ogay T. De la compétence à la dynamique interculturelle. 2000. Berna : Peter Lang. 330 p.

#### **Resurse online**

268. [http://en.wikipedia.org/wiki/International\\_Day\\_for\\_Tolerance#Article\\_4\\_.E2.80.93\\_Educati](http://en.wikipedia.org/wiki/International_Day_for_Tolerance#Article_4_.E2.80.93_Educati) (vizitat 2.01. 2020).
269. [http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie\\_tolerance\\_collegiale/Lowen-Vol\\_26-3.pdf](http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_tolerance_collegiale/Lowen-Vol_26-3.pdf) (vizitat 2.01. 2020).
270. <http://www.dri.gov.ro/rolul-cadrelor-didactice-in-educatia-pentru-toleranta-eveniment-dedicatzilei-internationale-a-tolerantei-16-noiembrie-2013/> (vizitat 2.01. 2020)
271. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/fight-againstdiscrimination/promoting-tolerance/#topPage> (vizitat 2.01. 2020).
272. <http://www.edu.gov.md/en/conceptia-formarii-personalului-din-invatamantul-preuniversitar/> (vizitat 2.01. 2020).
273. <http://www.toleranta-intoleranta-fanatism-educatie.html> (vizitat 2.01. 2020).

## **Curriculum pentru disciplina *Educație interculturală pentru valorile toleranței***

### **PRELIMINARII**

Curriculumul cursului *Educație interculturală pentru valorile toleranței* se încadrează în problematica reformei sistemului de învățământ din România și se axează pe tendințele actuale ale dezvoltării teoriei și practicii educaționale. Conceptul educației pentru toleranță este una dintre cele mai atractive și necesare abordări ale psihopedagogiei moderne: multiculturalitatea și diversitatea ca o caracteristică a școlii, crearea oportunităților egale de învățare, exploatarea și valorificarea diferențelor dintre elevi etc.

Cea mai eficientă cale de implementare a acestui concept în instituțiile de învățământ este cea de formare inițială a viitorilor pedagogi: în acest context, curriculum-ul, esența și conținutul unui nou curs universitar *Educație interculturală pentru valorile toleranței*. Cursul face parte din sistemul disciplinelor pedagogice și psihologice și este orientat la formarea competențelor generale și specifice conceptului educației pentru toleranță.

Curriculumul dat propune o abordare modernă a procesului de predare-învățare-evaluare în învățământul superior.

Acest document are următoarele funcții:

- *reglează procesul de instruire și educație pentru toleranță;*
- *asigură repere privind proiectarea didactică și realizarea cursurilor și seminarelor universitare din perspectiva educației centrate pe formarea toleranței;*
- *asigură baza privind elaborarea manualelor universitare, ghidurilor metodologice, notelor de curs, testelor de evaluare, softurilor educaționale;*
- *asigură baza criterială și instrumentală a evaluării rezultatelor academice;*
- *orientează cadrele didactice la realizarea transdisciplinarității și tematicii crros-curriculare, prevăzute de cadrul național al calificărilor;*
- *devine sursa de modificare a curriculum-ului la Educația interculturală și Didactici particulare din perspectiva educației pentru formarea toleranței.*

Curriculumul dat poate fi adaptat și la condițiile procesului de formare inițială în colegii pedagogice.

Curriculumul este adresat cadrelor didactice, studenților, autorilor de manuale și de ghiduri metodologice.

### **I. CADRUL CONCEPTUAL**

Curriculum-ul dat se axează pe următoarele abordări:

#### **✓ *Abordarea conceptuală***

Această abordare are la bază concepția educației pentru toleranță, care are în centrul atenției educabilul cu particularitățile, trebuințele și interesele sale.

Concepția educației pentru toleranță, la rândul său, se axează pe următoarele repere:

- *educabilul este privit ca subiectul principal al procesului educațional și este definit ca ființă culturală;*
- *valorificarea particularităților culturale individuale ale celor ce învață în cadrul paradigmei integralizate a instruirii și educației;*
- *instituirea relațiilor subiect-subiect în procesul educațional;*

- *interconexiunea experienței proprii și a celei sociale;*
- *finalitățile sunt exprimate în termeni de competențe (valori, atitudini, capacități, cunoștințe).*

Principiile educației interculturale pentru formarea toleranței:

- *Principiul umanismului , care reclamă recunoașterea valorii, irepetabilității, integrității personalității omului; recunoașterea dreptului la libera dezvoltare și manifestare a aptitudinilor; confirmarea binelui omului ca criteriu al relațiilor în societate.*
- *Principiul dezvoltării cognitive active, care reclamă organizarea activității de învățare prin interacțiune cu celălalt pentru crearea câmpului de tensiune intelectuală; câmpul de încărcare emoțională; oferă oportunități atât de manifestare a individualității cât și de (re)cunoaștere a celuilalt; îl înarmează pe cel ce învață cu experiență comportamentală, aptitudinală și atitudinală.*
- *Principiul eterogenității și diversității, care reclamă proiectarea și organizarea demersului didactic luând în considerație particularitățile culturale ale fiecărei persoane;*
- *Principiul dezvoltării calității de Subiect al fiecărui educabil în procesul educațional.*
- *Principiul dialogului constant, de pe poziții de egalitate.*

✓ **Abordarea structurală**

Curriculum-ul dat se axează pe șase variabile: concepție (cadru conceptual), finalități (generale și specifice), conținuturi, strategii didactice, strategii de evaluare, timpul alocat pentru instruire.

✓ **Abordarea procesuală**

Această abordare presupune trei procese interconexe: proiectare, implementare, evaluare. Particularitățile abordării procesuale în contextul conceptului *învățare centrată pe cel ce învață*:

- dominarea strategiilor didactice active, investigaționale;
- dominarea formelor cooperante de învățare;
- formarea și dezvoltarea competențelor și particularităților individuale ale celor ce învață.

## II. ADMINISTRAREA DISCIPLINEI DE STUDIU

Codul disciplinei în planul de învățământ	Anul predării	Semestrul	Numărul de ore				Evaluarea		Responsabil de disciplină	Credite
			Curs	Seminar	Lucrul individual	Laborator	Examen	Colocviu		
Obl./opt.	3	I	12	34	44	-	E	-		3

### Tematica și repartizarea orientativă a orelor. Total: 3 credite = 90 ore

Nr. crt.	Tematică orientativă	Curs	Seminar	Lucrul individual
1.	Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației pentru toleranță.	2	4	6
2.	Elevul și profesorul în procesul educațional axat pe educarea toleranței.	2	6	6
3.	Proiectarea curriculară axată pe educarea toleranței.	2	6	8
4.	Strategii de predare-învățare-evaluare axate pe educarea toleranței.	2	8	10
5.	Organizarea procesului educațional axat pe educarea toleranței în instituția de învățământ.	2	6	8
6.	Managementul clasei de elevi din perspectiva educației pentru educarea toleranței.	2	4	6

### III. FINALITĂȚILE

- *Identificarea reperelor teoretice și conceptuale* ale educației pentru toleranță;
- *identificarea* statutului profesorului și al elevului în procesul educației pentru toleranță;
- *cunoașterea* particularităților proiectării curriculare pentru educarea toleranței;
- *cunoașterea* strategiilor educației pentru toleranță;
- *cunoașterea* particularităților organizării procesului educațional pentru educarea toleranței;
- *cunoașterea* particularităților managementului clasei de elevi din perspectiva educației pentru toleranță;
- *generalizarea* abordărilor, proceselor teoretice, strategiilor și experiențelor educației pentru toleranță;
- *compararea* concepției *Educația interculturală pentru toleranță* cu alte abordări ale instruirii și educației;
- *promovarea* în procesul educațional al relației profesor-elev axată pe formula subiect-subiect;
- *proiectarea* produselor curriculare din perspectiva concepției *Educația interculturală pentru educarea toleranței*;
- *proiectarea și aplicarea* strategiilor educației pentru educarea toleranței;
- *aplicarea* abordării interdisciplinare și pluridisciplinare în procesul educației pentru toleranță;
- *proiectarea și realizarea* investigațiilor aplicative cu referire la problematica *Educației interculturale pentru educarea toleranței*;
- *implementarea* unui management eficient al clasei din perspectiva *Educației interculturale pentru educarea toleranței*;
- *comunicarea* eficientă în diferite situații;
- *producerea* noilor modele/idei de organizare a procesului educațional axat pe educarea toleranței la nivel instituțional;
- *rezolvarea* situațiilor problemă și luarea de decizii adecvate;
- *respectarea* codului deontologic educațional.

#### Unități de învățare

##### Subiectul 1. *Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației pentru toleranță*

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	Unități de conținuturi
<p><b><i>Studentii vor putea să:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>definească</i> conceptul de paradigmă și model educațional;</li> <li>• <i>identifice</i> criteriile de clasificare a teoriilor pedagogice;</li> <li>• <i>compare</i> abordarea sociocentristă și psihocentristă în educație;</li> <li>• <i>determine</i> premisele abordării umaniste în educație;</li> <li>• <i>descrie</i> perioadele evoluției educației pentru toleranță;</li> <li>• <i>analizeze</i> esența abordării educației pentru</li> </ul>	<p>Paradigma și modelele educaționale. Abordarea sociocentristă și psihocentristă în educație. Orientări umaniste în educație. Concepția educației personalizate. Teoriile educației. Abordarea postparadigmatică în educație. Fundamente teoretice ale educației pentru toleranță. Evoluția educației pentru toleranță. Valorile sociale și formative ale educației pentru toleranță.</p> <p><b><i>Termeni-cheie:</i></b> educație interculturală, educație pentru toleranță, psihopedagogie centrată pe valorificarea pozitivă a</p>

<p>toleranță,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>deducă</i> specificul și particularitățile educației pentru toleranță;</li> <li>• <i>aprecieze</i> valențele formative și sociale ale educației pentru toleranță.</li> </ul>	<p>diversității, paradigme educaționale, modele educaționale, abordarea sociocentrică și psihocentrică, educație personalizată, teoriile umaniste în educație, subiectul educației, personalitatea, autorealizarea, autoactualizarea.</p>
--	---

Forme și strategii de organizare a activității didactice				Bibliografie
Nr.crt.	Forme de organizare/ tipuri de evaluare	Nr. de ore	Strategii și activități didactice dominante	
1.	Curs tematic	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Culegere problematizată</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Callo, T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.</li> <li>2. Cara A., Guțu VI. Standarde de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general. Chișinău: Cartier, 2007.</li> <li>3. Chiriac, A., Guțu, V. Curriculumul intercultural: orientări, principii, resurse. <i>Pedagogie</i>, 9, 2007.</li> <li>4. Cucuș, C. (2000). Educația. Dimensiuni culturale și interculturale. Iași: Polirom.</li> <li>5. Gutu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013.</li> <li>6. Neculau B. C. (2011). Nevoia de educație interculturală astăzi, calea spre o societate tolerantă. In: Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional. Iași: Spiru Haret, pp. 34-36.</li> <li>7. Nedelcu, A. Fundamentele educației interculturale.</li> </ol>
2.	Seminar de dezvoltare a tematicii	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentarea și dezbateră comunicărilor.</li> <li>• Realizarea unui studiu comparat a diferitor abordări conceptuale în educație.</li> <li>• Evaluarea punctuală.</li> </ul>	
3.	Seminar-dezbateră	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuție</li> <li>• Brainstorming</li> <li>• Evaluarea punctuală</li> </ul>	
4.	Activitatea individuală a studenților	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierea notelor de curs</li> <li>• Documentarea în baza bibliografiei recomandate, dezvoltarea listei bibliografice</li> <li>• Elaborarea unui glosar explicativ al termenilor-cheie</li> <li>• Elaborarea referatelor/ comunicărilor la temă. <i>Ex:</i> Evoluția conceptului educație pentru toleranță</li> <li>• Schițarea unui colaj ce reflectă particularitățile concepției <i>Educație pentru toleranță</i></li> </ul>	
5.	Evaluarea curentă. Autoevaluarea.	În cadrul seminarelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprecierea comunicărilor, referatelor, eseului;</li> <li>- obiective de evaluare: Analizați și descrieți conceptul <i>Educație centrată pe elev</i>;</li> <li>- comparați diferite teorii și modele</li> </ul> </li> </ul>	

			educaționale; - analiza evoluția conceptului Educația centrată pe elev; - deduceți avantajele educației centrate pe elev.	Diversitate, minorități, echitate. Iași: Polirom, 2008.
--	--	--	--	---

**Subiectul 2. Elevul și profesorul în procesul educațional axat pe educarea toleranței**

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	Unități de conținuturi
<p><b>Studentii vor putea să:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>caracterizeze</i> funcțiile și specificul implicării subiecților în procesul educațional centrat formarea toleranței față de diversitate;</li> <li>• <i>identifice</i> rolurile specifice ale profesorului și elevului ca subiecți ai educației pentru toleranță;</li> <li>• <i>determine</i> competențele profesionale ale cadrului didactic;</li> <li>• <i>valorifice</i> elementele procesului educațional pentru transformarea elevului în subiect al învățării;</li> <li>• <i>compare</i> relația profesor - elev în contextul educației pentru toleranță și învățarea tradițională (informativă);</li> <li>• <i>explice</i> esența interacțiunii pedagogice afective din perspectiva educației pentru toleranță;</li> <li>• <i>se implice</i> conștient în propria autoedificare.</li> </ul>	<p>Elevul în paradigma educațională postmodernă. Personalitatea elevului. Profesorul în paradigma educațională postmodernă. Personalitatea profesorului. Esența activității pedagogice. Tipurile de activitate pedagogică. Structura activității pedagogice. Interacțiunea educațională. Interacțiunea didactică. Interacțiunea pedagogică afectivă.</p> <p><b>Termeni-cheie:</b> elevul - subiect al educației, relația subiect - subiect, personalitatea elevului, personalitatea profesorului, activitatea educațională, structura activității educaționale, interacțiunea pedagogică.</p>

Forme și strategii de organizare a activității didactice				Bibliografie
Nr.crt.	Forme de organizare/ tipuri de evaluare	Nr. de ore	Strategii și activități didactice dominante	
1.	Curs-dezbatere	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegere cu oponenți</li> </ul>	1. Aboud, F. E. (1988). Children and prejudice. Oxford: Basil Blackwell.
2.	Seminar integrativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clustering (necesitățile elevului)</li> <li>• Turul Galeriei (posibilități de implicare)</li> <li>• Scriere liberă cu referire la responsabilitatea elevului</li> <li>• SWOT - abordarea problemei, responsabilitățile elevului</li> </ul>	2. Guțu Vl. (coord.). Psihopedagogia centrată pe copil. Chișinău: CEP USM, 2009.
3.	Seminar training	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabel Știu - Vreau să Știu - am învățat</li> </ul>	2. Joița, El. A deveni profesor constructivist. București: E. D. P, 2008.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gigsaw</li> </ul>	<p>3. Silistraru, N. (2011). Educația pentru identitate etnică. În Hadîrcă, M. (coord.). <i>Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare</i>. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei &amp; Institutul de Științe ale Educației, 2011.</p> <p>4. Vasile E. Părinți-Școală-Comunitate, împreună pentru toleranță. În: <i>Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate</i>. Simpozion Internațional. Iași: Ed. Spiru Haret, 2011.</p> <p>5. Fishbein, H. D., &amp; Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. <i>Journal of Applied Developmental Psychology</i>, 14, 303-316.</p>
4.	Seminar-evaluare	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagrama Venn</li> <li>• Brainstorming</li> </ul>	
5.	Activitatea individuală a studenților	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentare</li> <li>• Identificarea unui studiu de caz și realizarea lui</li> <li>• Elaborarea profesiogramei profesorului în <i>Educația pentru toleranță</i></li> </ul>	
6.	Evaluarea		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicați esența relațiilor subiect-subiect.</li> <li>- Deduceți specificul competențelor necesare pentru realizarea educației pentru toleranță.</li> <li>- Comparați paradigma relațiilor profesor-elev în contextul educației tradiționale și celei axate pe educarea toleranței.</li> <li>- Modelați situații de comunicare eficientă în cadrul educației pentru toleranță.</li> <li>- Explicați esența interacțiunii educaționale.</li> </ul> </li> </ul>	

### Subiectul 3. Proiectarea curriculară axată pe educarea toleranței

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	Unități de conținuturi
<p><b>Studenții vor putea să:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fundamenteze specificul proiectării educației pentru toleranță</li> <li>• cunoască tipologia și modalitățile de proiectare curriculară</li> <li>• proiecteze în colaborare cu elevii demersuri didactice</li> <li>• raporteze obiectivele la conținutul și finalitățile educației pentru educarea toleranței</li> <li>• descrie particularitățile demersului didactic în educația pentru toleranță</li> <li>• determine modalități de colaborare ale profesorului și a elevului în proiectarea didactică</li> <li>• explice specificul factorilor determinanți în proiectarea curriculară</li> </ul>	<p>Abordări teoretice ale proiectării curriculare. Specificul proiectării demersului didactic axat pe educarea toleranței. Proiectarea axată pe nevoile, necesitățile și trebuințele celor ce învață caracterizați de diversitate culturală. Elevul - (co)conceptor de curriculum școlar. Elevul ca participant activ în procesul de proiectare. Colaborarea profesională în proiectarea centrată pe educarea toleranței. Factori determinanți în proiectarea curriculară. Proiectarea și standardele educaționale. Corelația obiective - conținuturi - finalități (produse) în diverse tipuri de proiectare curriculară. Modalități de proiectare curriculară.</p> <p><b>Termeni-cheie:</b> proiectare curriculară, demers didactic centrat pe educarea toleranței, standard, conceptor, curriculum</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>stabilească</i> designul educațional în corespundere cu corelația F-C-T</li> <li>• <i>elaboreze</i> diverse tipuri de indicatori, tehnologii de proiectare curriculară</li> <li>• <i>își asume</i> responsabilitatea în elaborarea demersului didactic</li> <li>• <i>valorifice</i> prevederile conceptului <i>Educației pentru toleranță</i> în proiectarea curriculară.</li> </ul>	centrat pe toleranță și diversitate, proiect didactic, produse curriculare, tipuri de curriculum, curriculum la decizia școlii.
--	---

<b>Forme și strategii de organizare a activității didactice</b>				<b>Bibliografie</b>
<b>Nr.crt.</b>	<b>Forme de organizare/ tipuri de evaluare</b>	<b>Nr. de ore</b>	<b>Strategii și activități didactice dominante</b>	
1.	Curs tematic	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegere dezbatere</li> </ul>	1. Guțu Vl. Cadrul de referință al Curriculum-ului Național. Chișinău: Știința, 2007.  2. Guțu Vl. Proiectarea didactică în învățământul superior. Chișinău: CEP USM, 2007.  3. Bennett C. S. (1992). "Multicultural and Global Perspectives in the Curriculum", in A. K. Moodley (ed.), <i>Beyond Multicultural Education: International Perspectives</i> , Detseling Euterprises Ltd., Calgary, Alberta, 1992, pp. 160-181.  4. Bennett C. I. <i>Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice</i> , Allyn and Bacon, Boston, 1999, 398 p.  5. Nedelcu, A. <i>Învățarea interculturală în școala. Ghid pentru cadrele didactice</i> . București: Editura Humanitas Educational, 2004.
2.	Seminar introductiv	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza curricula școlară prin prisma <i>Educației pentru toleranță Zig-Zag</i></li> </ul>	
3.	Seminar-training	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinectica</li> </ul>	
4.	Training	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Philips 6/6/6</li> <li>• Sarcini practice: analiza proiectelor elaborate de studenți</li> </ul>	
5.	Activitatea individuală a studenților	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studierea notelor de curs</li> <li>• Elaborarea diferitor tipuri de proiecte didactice</li> <li>• Elaborarea curriculum-ului disciplinar centrat pe elev.</li> </ul>	
6.	Evaluarea continuă (frontală, reciprocă, autoevaluarea)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de evaluare:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elucidați specificul proiectării demersului didactic centrat pe cel ce învață.</li> <li>- Stabiliți corelația dintre obiective - conținuturi - finalități în diverse proiecte.</li> <li>- Apreciați rolul evaluării în activitățile de proiectare a curriculumului axat pe <i>Educația centrală pe copil</i>.</li> <li>- Apreciați un curriculum disciplinar proiectat.</li> </ul> </li> </ul>	



**Subiectul 4. Strategii de predare-învățare-evaluare axate pe educarea toleranței la elevi**

<b>Unitatea de învățare</b>	
<b>Unități de competențe</b>	<b>Unități de conținuturi</b>
<p><b>Studentii vor putea să:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>caracterizeze</i> esența modelelor de conducere a lecțiilor axate pe strategii de comunicare interactivă; strategii de acțiune și strategii interacționale;</li> <li>• <i>explice</i> specificul evaluării în cadrul <i>Educației pentru educarea toleranței</i>;</li> <li>• <i>identifice</i> modalități de motivare a elevilor pentru învățare;</li> <li>• <i>adapteze</i> metode de predare/învățare/evaluare din perspectiva <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>;</li> <li>• <i>aprecieze</i> potențialul diverselor modele de conducere a lecțiilor în organizarea/promovarea <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>;</li> <li>• <i>emită judecăți de valoare</i> vizavi de problema evaluării/autoevaluării/evaluării reciproce din perspectiva <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>;</li> <li>• <i>proiecteze</i> secvențe didactice în cheia conceptului <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>;</li> <li>• <i>simuleze</i> secvențe ale demersurilor educaționale elaborate în baza conceptului <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>.</li> </ul>	<p>Strategii didactice: abordări conceptuale. Strategii axate pe comunicare. Strategii axate pe acțiune. Strategii axate pe interacțiune. Strategii de motivare. Teoriile inteligențelor multiple. Metodele <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>. Evaluarea în cadrul <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>.</p> <p><b>Termeni-cheie:</b> strategii didactice, tehnologii didactice, metode și tehnici de învățare, evaluarea în contextul educației pentru toleranță, model euristic, model operațional, modelul învățării depline, modelul contextual, modelul sociometric.</p>

<b>Forme și strategii de organizare a activității didactice</b>				<b>Bibliografie</b>
<b>Nr.crt.</b>	<b>Forme de organizare/ tipuri de evaluare</b>	<b>Nr. de ore</b>	<b>Strategii și activități didactice dominante</b>	
1.	Curs tematic	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegere problematizată</li> <li>• Conversația euristică</li> <li>• Prelegere dialogată</li> </ul>	<p>1. Nedelcu, A. <i>Învățarea interculturală în școala. Ghid pentru cadrele didactice</i>. București: Editura Humanitas Educational, 2004.</p> <p>2. Nedelcu, A. <i>Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate</i>. Iași: Polirom, 2008.</p>
2.	Seminar de dezvoltare a tematicii	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentarea și dezbateri în baza referatelor</li> </ul>	
3.	Seminar-training	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turul galeriei</li> <li>• Modelarea pedagogică</li> </ul>	
4.	Seminar aplicativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiul de caz</li> <li>• Proiectarea produselor curriculare</li> </ul>	
5.	Seminar de	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testul docimologic</li> </ul>	

	evaluare			
6.	Activitatea individuală a studenților	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiul notelor de curs</li> <li>• Elaborarea referatelor la temă</li> <li>• Proiectarea strategiilor didactice la o temă concretă</li> <li>• Pregătirea pentru seminarul de evaluare</li> </ul>	<p>3. Joița E. Didactica aplicată. Craiova: Gheroghe Alexandru, 1994.</p> <p>4. Callo, T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014.</p>
7.	Evaluarea continuă	În cadrul seminarelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- aprecierea referatelor;</li> <li>- aprecierea produselor proiectate.</li> </ul> </li> <li>• Obiectivele de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparați noțiunile tehnologiei didactice, strategii didactice, metode și tehnici de învățare.</li> <li>- Deduceți specificul strategiilor didactice specifice educației interculturale axate pe educarea toleranței la elevi.</li> <li>- Explicați modalitățile de proiectare a strategiilor didactice axate pe educarea toleranței la elevi.</li> <li>- Explicați specificul evaluării în cadrul <i>Educației interculturale pentru educarea toleranței</i>.</li> <li>- Proiectați o secvență a unei strategii didactice axate pe educarea toleranței.</li> </ul> </li> </ul>	<p>5. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.</p> <p>6. Fennes H., Hapgood K. Intercultural Learning in the Classroom, Londra, Washington, 1997.</p> <p>7. Powell, R. G., &amp; Caseau, D. (2004). Classroom Communication and Diversity. Mahwah New Jersey, London: LEA.</p>

**Subiectul 5. Organizarea procesului educațional axat pe educarea toleranței în instituția de învățământ**

Unitatea de învățare	
Unități de competențe	Unități de conținuturi
<p><b>Studenții vor putea să:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>identifice</i> conexiunea dintre educația de calitate și educația pentru educarea toleranței;</li> <li>• <i>definăscă</i> conceptul de <i>curriculum la decizia școlii</i>, ofertă curriculară;</li> <li>• <i>explice</i> conceptul de <i>școală care asigură egalitatea șanselor pentru toți elevii</i>;</li> <li>• <i>opereze</i> cu instrumentele de identificare a intereselor și cerințelor educative ale elevilor;</li> </ul>	<p>Educație de calitate - educație centrată pe elev. Curriculum-ul la decizia școlii. Oferta curriculară Școala prietenoasă copilului Managementul instituției de învățământ în contextul educației centrate pe elev.</p> <p><b>Termeni-cheie:</b> educație de calitate, curriculum la decizia școlii, oferta curriculară, școala prietenoasă copilului, organizarea procesului educațional, discipline opționale.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>elaboreze</i> o programă curriculară pentru o disciplină opțională;</li> <li>• <i>elaboreze</i> în baza autoevaluării propriilor competențe planul individual de pregătire profesională.</li> </ul>	
---	--

<b>Forme și strategii de organizare a activității didactice</b>				<b>Bibliografie</b>
<b>Nr.crt.</b>	<b>Forme de organizare/ tipuri de evaluare</b>	<b>Nr. de ore</b>	<b>Strategii și activități didactice dominante</b>	
1.	Curs tematic/ integrativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegere problematizată</li> <li>• Expunerea</li> <li>• Conversația euristică</li> </ul>	<p>1. Nedelcu, A. <i>Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice.</i> București: Editura Humanitas Educational, 2004.</p> <p>2. Nedelcu, A. <i>Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate.</i> Iași: Polirom, 2008.</p> <p>3. Joița E. <i>Didactica aplicată.</i> Craiova: Gheroghe Alexandru, 1994.</p> <p>4. Callo, T. <i>Pedagogia practică a atitudinilor.</i> Chișinău: Litera, 2014.</p> <p>5. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). <i>Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour.</i> Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.</p> <p>8. Fennes H., Hapgood K. <i>Intercultural Learning in the Classroom,</i> Londra, Washington, 1997.</p> <p>9. Powell, R. G., &amp; Caseau, D. (2004). <i>Classroom Communication and Diversity.</i> Mahwah New Jersey, London: LEA.</p>
2.	Seminar de dezvoltare/ aplicativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentarea referatelor</li> <li>• Dezbateră în baza referatelor</li> </ul>	
3.	Seminar integrativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiul de caz</li> <li>• Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii</li> </ul>	
4.	Seminar de fomare	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metoda proiectului, testul, brainstorming, training, portofoliul, anchetarea</li> </ul>	
5.	Activitatea individuală a studentului	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezumarea textului cursului pe o pagină</li> <li>• Elaborarea referatelor la tema studiată</li> <li>• Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii</li> <li>• Studiarea nevoilor elevilor la nivelul unei școli din perspectiva diversității culturale</li> </ul>	
6.	Evaluarea continuă		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de învățare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecierea referatelor</li> <li>- Aprecierea curriculum-ului la decizia școlii (proiectat de către studenți)</li> </ul> </li> <li>• Obiectivele de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificați conexiunea dintre educația de calitate și educația interculturală pentru toleranță.</li> <li>- Analizați modalitățile și instrumentele de identificare a intereselor, nevoilor și particularităților culturale ale elevilor.</li> </ul> </li> </ul>	

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explică particularitățile curriculum-ului la decizia școlii.</li> <li>- Deduceți particularitățile școlii care asigură egalitatea de șanse ale elevilor.</li> </ul>	
--	--	--	--	--

**Subiectul 6. Managementul clasei de elevi din perspectiva educației pentru educarea toleranței**

<b>Unitatea de învățare</b>	
<b>Unități de competențe</b>	<b>Unități de conținuturi</b>
<p><b>Studentii vor putea să:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• descrie/identifice specificul managementului clasei din perspectiva educației pentru toleranță</li> <li>• analizeze structura și componentele managementului clasei</li> <li>• descrie procesul de consiliere educațională în cadrul clasei</li> <li>• analizeze funcțiile manageriale</li> <li>• promoveze valorile democratice în cadrul educației pentru toleranță</li> <li>• identifice valorile democratice</li> <li>• creeze medii stimulative pentru valorificarea potențialului elevului din perspectiva diversității culturale ale acestora</li> <li>• aprecieze importanța consilierii educaționale în contextul Educației pentru toleranță</li> <li>• stabilească interrelații între comportamentul elevilor și cauzele generatoare</li> <li>• raporteze propriul comportament la principiile unui grup democrat/unei comunități democratice de învățare</li> <li>• creeze contexte educaționale centrate pe formarea de comportamente și atitudini tolerante la elevi</li> <li>• își asume responsabilități în luarea deciziilor manageriale în situații simulative.</li> </ul>	<p>Școala orientată la educația interculturală pentru formarea toleranței. Mediul școlar caracterizat de valori democratice (respect și acceptare a diversității). Cultura organizațională Curriculum implicit. Curriculum la decizia școlii - instrument de centrare a procesului educațional pe promovarea valorilor democratice (egalitate de șanse, toleranță și respect față de diversitate). Individualizarea și diferențierea traseelor curriculare. Incluziunea educațională. Procesul managerial centrat pe profesor. Roluri, drepturi și obligațiuni. Focalizarea eforturilor în formarea atitudinii tolerante a elevilor. Interacțiunea școală – familie: aspecte aplicative.</p> <p>Structura dimensională a managementului clasei: economică, normativă, psihologică, inovatoare, productivă, operațională.</p> <p>Funcțiile manageriale: planificarea, organizarea, evaluarea, consilierea, decizia.</p> <p>Strategii preventive și de modificare în managementul clasei.</p> <p><b>Termeni-cheie:</b> școala orientată la educația interculturală pentru educarea toleranței, curriculum la decizia școlii, incluziunea educațională, individualizare, diferențiere, curriculum implicit, proces decizional, mediul școlar, cultura organizațională, dimensiunea managementului clasei.</p>

<b>Forme și strategii de organizare a activității didactice</b>				<b>Bibliografie</b>
<b>Nr.crt.</b>	<b>Forme de organizare/ tipuri de evaluare</b>	<b>Nr. de ore</b>	<b>Strategii și activități didactice dominante</b>	
1.	Curs tematic/integrativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelegere-dezbatere</li> </ul>	1. Nedelcu, A. <i>Învățarea interculturală în școala. Ghid pentru cadrele didactice.</i> București: Editura Humanitas Educational, 2004.
2.	Seminar integrativ	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezolvarea situațiilor de problemă</li> <li>• Brainstormingul</li> </ul>	
3.	Seminar de formare	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studiul de caz</li> <li>• Proiectarea activităților manageriale</li> </ul>	
4.	Activitatea individuală a studenților	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborarea diagramelor-cadru cu referire la temă</li> <li>• Elaborarea proiectelor din perspectiva managementului clasei</li> <li>• Analiza curriculum-ului la dirigenție</li> </ul>	2. Nedelcu, A. <i>Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate.</i> Iași: Polirom, 2008.
5.	Evaluarea curentă/autoevaluare	In cadrul seminarelor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activități de evaluare: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prezentați un proiect al activității educative.</li> <li>- Identificați specificul managementului clasei din perspectiva educației pentru educarea toleranței.</li> <li>- Comparați dimensiunile managementului clasei în contextul educației pentru educarea toleranței.</li> <li>- Modelați contexte relaționale în cadrul managementului clasei.</li> </ul> </li> </ul>	3. Joița E. <i>Didactica aplicată.</i> Craiova: Gheroghe Alexandru, 1994. 4. Callo, T. <i>Pedagogia practică a atitudinilor.</i> Chișinău: Litera, 2014. 5. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). <i>Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour.</i> Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 6. Fennes H., Hapgood K. <i>Intercultural Learning in the Classroom,</i> Londra, Washington, 1997.

				7.Powell, R. G., & Caseau, D. (2004). Classroom Communication and Diversity. Mahwah New Jersey, London: LEA.
--	--	--	--	--

#### **V. TEMATICA ORIENTATIVĂ A PROIECTELOR ȘI TEZELOR DE LICENȚĂ**

1. Abordarea psihologică a educației pentru educarea toleranței la elevi
2. Retrospectiva și perspectiva concepției educației pentru educarea toleranței la elevi
3. Comunicarea didactică în contextul educației pentru educarea toleranței la elevi
4. Interconexiunea strategiilor didactice tradiționale și celor axate pe educarea toleranței la elevi
5. Proiectarea curriculum-ului educației pentru educarea toleranței la elevi
6. Proiectarea strategiilor didactice pentru educarea toleranței la elevi
7. Modelarea situațiilor educative orientate la educarea competențelor cognitive
8. Valorificarea potențialului individual al elevilor în cadrul educației pentru fomrarea toleranței
9. Proiectarea școlilor care să asigure egalitatea de șanse
10. Proiectarea curriculum-ului la decizia școlii

**CADRUL METODOLOGIC AL CURSULUI**  
**EDUCAȚIA INTERCULTURALA PENTRU VALORILE TOLERANTEI**  
**(EXTRAS. EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI CU STUDENȚII)**

**Subiectul 6. Managementul clasei de elevi din perspectiva educației pentru formarea toleranței**

**CURS**

**Identitate și stereotipuri**

1. Stereotipuri și modalități de contracarare a lor, în societate și în sala de clasă
2. Prejudecățile și discriminarea – strategii de eliminare/ control a acestora în școală și în sala de clasă
3. Identitatea socială - cultura majoritară versus minoritară și fenomenele asociate (enculturație, aculturație și deculturație) din prisma actului educațional

**Obiective de învățare**

La sfârșitul acestui curs, participanții vor avea capacitatea să:

1. își examineze propriile atitudini față de alte grupuri etnoculturale, din prisma viitoarei lor cariere didactice;
2. înțeleagă terminologia specifică, inclusiv noțiunile de stereotip, prejudecată și rasism;
3. identifice stereotipuri și prejudecăți și să conștientizeze efectele acestora în viața cotidiană, în societate, în școală și în sala de clasă;
4. explice modul în care rasismul și discriminarea se manifestă în societate, în școală și în sala de clasă.
5. identifice și să ilustreze metode și procedee prin care să contracareze efectele stereotipizării și discriminării între elevi, în sala de clasă.

**Introducere:** Reflectați la validitatea următorului motto al tematicii de față:

*Dumnezeul tău este evreu./ Mașina pe care o ai este japoneză./ Piza este italiană./ Iar couscous-ul este algerian./ Democrația pe care o practici este grecească./ Cafeaua ta este braziliană. Ceasul îți este elvețian./ Cămașa este indiană./ Radioul tău este coreean./ Vacanțele tale sunt turcești, tunisiene sau marocane./ Cifrele tale sunt arabe/ Scriitura îți este latină./ și ...îi reproșezi vecinului tău că este străin.* (Cucoș 2000, p. 231 – afiș care poate fi citit într-un restaurant turcesc din Paris)

Educația interculturală reprezintă, așa cum am văzut în primul curs, o topică importantă atât la nivelul politicilor educaționale (promovate de agenții internaționale, ca de exemplu Consiliul Europei, Comunitatea Europeană, Banca Mondială) dar și a practicilor educative

(formale, non-formale și informale) propuse și promovate de diferitele sisteme naționale de învățământ. De ce aceste preocupări? Care este motivația apariției acestei orientări?

Societatea contemporană este marcată de contextele geopolitice, economice, și culturale diverse. Fenomenele globalizării și migrației sunt actuale în întreaga lume, are loc o intensificare a schimburilor și transformărilor pe toate planurile de la cel economic la cel social, cultural, educațional.... Europa contemporană nu mai poate fi înțeleasă și tratată static, dintr-o perspectivă și cu o viziune ermetică, ci, în primul rând în mod direct și deschis prin prisma acestor restructurări care au loc permanent, a schimbărilor politice, sociale, culturale, economice, tehnologice, ce par a fi singura constantă a lumii dinamice în care trăim.

### **Stereotipuri și modalități de contracarare a acestora**

În construirea percepției noastre despre celălalt intervin o serie de factori care reflectă atât propriile noastre raționamente, cât și anumite generalizări pe care, în mod indirect le preluăm din societatea în care trăim. Există situații diverse în care apar anumite efecte negative, convingeri subiective ale unui anumit individ sau grup cu privire la caracteristicile altui individ sau grup, perceput ca diferit față de primul (grupul de apartenență). Altfel spus, se observă în acest caz o deteriorare sau construire a unei imagini deformate a realității, apare o convingere sau o reprezentare preconcepută asupra unor categorii de persoane sau a unor indivizi care fac parte din acea categorie.

**Activitatea 1.** Dați exemple de stereotipuri pe care le întâlniți în contexte educaționale. Comentați raționalitatea/ iraționalitatea acestora. Ex (a). studenți de la zi / studenți de la fără frecvență sau studenți care frecventează cursurile /versus cei care apar doar la examene. (b.) elev/ student tocilar etc...

**Stereotipul** reprezintă un ansamblu convingeri împărtășite de un anumit grup/individ, pe baza unor scheme rigide de înțelegere a altora, cu privire la caracteristicile personale sau trăsăturile de personalitate și de comportament ale unui anumit grup de persoane și implicit a indivizilor care aparțin acelei categorii.

**Stereotipizarea** este procesul prin care sunt emise *etichete* generalizatoare asupra unor grupuri, clișee care pleacă de la anumite credințe și valorizări particulare, accidentale. Datorită stereotipiilor apar prejudecățile, și mai mult, apare discriminarea – dar acestea vor fi discutate mai târziu. Prin acest proces al stereotipizării are loc o simplificare a realității care se organizează astfel pe categorii, potrivit unor caracteristici aparent comune. Astfel anumite imagini se transformă în clișee/ etichete ca vor fi atribuite mai apoi situațiilor/ grupurilor/ persoanelor aparținând categoriei inițiale de clasificare.



**Activitatea 2.** Cu toții avem prejudecăți mai mult sau mai puțin întemeiate. Unele sunt pozitive altele însă sunt negative. Chiar dacă nu exprimă neapărat părerea voastră, încercați să enumerați câteva astfel de etichete ale următoarelor categorii etnice:

germani	punctualitate, ...	evrei	...
japonezi	tehnologie...	români	...
americani	...	italieni	...
rromi	...	maghiari	...

Există diverse exemple și experimente interesante în psihologia socială, interetnică cu privire la natura stereotipurilor și modalitățile de reducere a acestora. Unul dintre experimentele interesante de măsurare psihologică a stereotipurilor a fost realizată în 1933 în USA de către Katz și Bradley (cf. Bourchis și Leyens 1997, p.p, 99-102). Studenților de la Princeton le-a fost cerut să prezinte trăsăturile cele mai caracteristice ale americanilor, negrilor, chinezilor, japonezilor, irlandezilor, italienilor, japonezilor evreilor și turcilor. Pe baza răspunsurilor a fost realizată o listă cu 84 de trăsături de personalitate. Apoi au cerut altor studenți să aleagă din lista completă cinci dintre cele mai reprezentative pentru fiecare categorie. Pe lângă caracteristicile diverse s-a constatat că fiecărei categorii îi corespund anumite caracteristici stabile care sunt de fapt rezultat al procesului de stereotipizare. Câteva din atributele asociate cu diverse categorii sunt: americani (albi) muncitori, inteligenți, materialişti/ americani (negri) superstițiosi, leneși, simț muzical/ germani: științifici, muncitori, impasibili/ japonezi: inteligenți, muncitori, perfizi etc.

Stereotipurile apar datorită modului de procesare a informației, și anume a ceea ce se definește în psihologia cognitivă drept fenomenul de accentuare a contrastului. Astfel, ce e neobișnuit sau diferit de noi sau ne așteptăm să fie altfel, este supus întotdeauna fenomenului accentuării contrastului. Astfel, vom ține minte mai bine, sau vom transmite și altora mesajul pe care l-am primit. O experiență de un anumit tip poate deforma realitatea, vom continua să judecăm situațiile similare la fel cu cea care ne-a marcat judecata la momentul respectiv. Un experiment de psihologie socială, realizat deasemenea în Statele Unite a vizat interpretarea unei scene special regizate. Astfel un grup de studenți a vizionat un film despre o altercație într-un metrou între un negru bine îmbrăcat și un alb care avea în mână un cuțit. Sarcina lor a fost să vizioneze filmul (scurt) și apoi să povestească scena unei alte persoane care nu a văzut filmul, acre la rândul lor povestea unei terțe persoane. După câteva repetări de acest gen, s-a constata că povestea era alta (evident cea reprodusă prin intermediul telefonului fără fir) – și anume, scena dintr-un metrou se referea la comportamentul agresiv al unui negru față de un alb bine îmbrăcat.

Desigur astfel de stereotipuri apar și în contexte educaționale, nu de multe ori suntem tentați să avem anumite prejudecăți despre elevii leneși, indisciplinați etc.

Evident, că uneori suntem afectați, poate în mod inconștient de anumite stereotipuri care se propagă în societate. Desigur sunt astfel de situații diverse în care stereotipurile afectează percepțiile noastre, de exemplu când analizăm (critic sau mai puțin critic un articol din ziar, o emisiune TV despre romi) ; sau chiar comportamentul nostru (atitudinea noastră – uneori inconștientă în situații sociale ca de exemplu în tramvai cu un grup de romi). Cum ne putem debarasa de stereotipuri, cum putem elimina clișeele pe care le avem? Câteva soluții sunt de natură să ne ajute pentru a ne debarasa de stereotipuri înainte de a cunoaște o cultură/ persoană sau de a ne comporta într-o situație:

- Examinați o situație doar după ce cunoașteți toate detaliile,
- Judecați o persoană după ce este, spune și face, (nu după ce v-a transmis cineva sau după ce vă așteptați),
- Căutați să fiți bine informat și ceea ce știți să fie pertinent, semnificativ,
- Eliminați ceea ce nu este esențial pentru a rezolva o situație,
- Angajați-vă și valorizați experiențele de comunicare interculturală și contactele sociale pozitive,
- Fiți deschis și tolerant, acceptați diversitatea.

#### **Prejudecățile și discriminarea – strategii de eliminare/control a acestora**

Datorită existenței stereotipurilor în gândirea indivizilor, apar ca manifestări atitudinal-comportamentale două efecte negative și anume **prejudecata și discriminarea**. Prejudecata se situează la nivelul judecăților cognitive și al reacțiilor afective, iar discriminarea este manifestă la nivel comportamental.

**Prejudecata** reprezintă fenomenul respingerii celui alt considerat drept membru al unui grup față de care se manifestă sentimente negative. Este mai degrabă o predispoziție de a adopta un comportament negativ față de un membru al unui grup pe baza unei generalizări eronate și rigide, fără a ține cont de trăsăturile și caracteristicile personale ale aceluși individ.

**Discriminarea** este comportamentul negativ sau tratamentul nefavorabil față de anumiți indivizi, membri ai unui anumit grup social (sau de altă natură) despre care avem prejudecăți, și anume din cauza rasei, sexului, religiei, etniei sau cerințelor/ orientărilor speciale pe care le are. O posibilă clasificare a formelor de discriminare poate fi următoarea:

**(1) discriminare oficializată** - apare în acte oficiale, documente juridice (spre exemplu limitarea accesului unor categorii pentru anumite funcții - destul de rară, însă prezentă în

anumite situații ca de exemplu limitarea accesului forței de muncă din noile state membre în Uniunea Europeană);

**(2) discriminarea instituționalizată** - nu există prevederi explicite, însă sistematic se încurajează informal discriminarea (de exemplu un elev nu este primit într-o anumită clasă, o persoană nu este acceptată pe o poziție anumită datorită unor criterii rasiale sau a apartenenței la o anumită minoritate); și

**(3) discriminare situațională** - depinde de percepția personală a fiecăruia de a se raporta la celălalt, a interacționa, a comunica etc.

O altă categorizare poate fi făcută în relație cu intensitatea manifestării discriminării. Avem de-a face, în principiu cu două tipuri de discriminare

**(1) fățișă (rasism)** – care de obicei ia forme directe și este manifestă și

**(2) subtilă** – care vizează de obicei preferința pentru un anumit grup/ categorie, și anume acelea din care face parte individul.

**Discriminarea** nu este doar un fenomen care ține de relațiile interetnice, din punct de vedere sociologic se vorbește și de o discriminare care este susținută de stratificarea socială, puterea/ situația economică sau prestigiul social. Discriminarea între sexe este, la fel o problemă care pune probleme mai multor discipline ca psihologia, sociologia, educația. Mișcările feministe la fel ca alte curente de luptă împotriva discriminării sunt frecvente în societatea contemporană.

Referindu-ne la educația interculturală rămânem la definirea, pe scurt, a principalelor tipuri de reacții discriminatorii, și anume:

**Rasismul** – teoria/ ideologia care face apologia superiorității unei rase în comparație cu alta, militând pentru conservarea și necontaminarea rasei considerate privilegiate. Se bazează pe teoria inegalității biologice și intelectuale a raselor umane promovând ideea superiorității unora față de celelalte.

**Antisemitismul** – este acel tip de rasism care este dirijat contra evreilor.

**Apartheid** – discriminare rasială care împarte oamenii după culoarea pielii.

**Xenofobie** – sentimentul de aversiune față de străini în general, față de alte popoare.

**Toleranța** – atitudinea de a admite la celălalt/ ceilalți o manieră de gândire și acțiune diferită de propria abordare, fără a avea prejudecăți despre o anumită persoană/ grup sau cultură.

Există o abordare empirică (factuală, concretă) interesantă care a fost realizată în Belgia în cadrul campaniei *All different – all equal* (1993) și care a încercat stabilirea unor categorii în care se împarte populația potrivit înclinațiilor spre discriminare. Astfel, s-a stabilit că se poate împărți populația în următoarele categorii:

A. persoane care au participat activ mai mult sau mai puțin contra manifestărilor anti-rasiste

B. cei care se consideră toleranți dar nu au participat la astfel de acțiuni

C. cei care au înclinații anti-rasiste însă nu au comis acte de discriminare rasistă indivizi care își exprimă în mod deschis atitudinea rasistă

O altă cercetare, în Italia de această dată, realizată pe 2500 de tineri, relevă aproximativ aceleași rezultate, de această dată în raport cu xenofobia: 20,9% se declara anti-xenofobi; 35,2% mai degrabă neutri, 31,6 % instabili cu privire la xenofobie și 12,3% declarați xenofobi.

**Activitatea 3.** Identificați posibile exemple de prejudecăți, stereotipuri și situații de discriminare în legătură cu activitatea dintr-o școală.

**Activitatea 4.** V-ați simțit vreodată discriminat / etichetat ? Ce ați simțit? Dacă nu a fost cazul încercați să faceți un portret al unei persoane care este discriminate în mediul școlar, ex. unui elev rrom, părinții.

Există o serie de efecte perverse ale discriminării, precum și strategii de eliminare / minimizare a efectelor acestora. Pot fi aduse în discuție câteva din strategiile celor care se simt discriminați, și anume:

(1) situația de resemnare, și acceptare a statusului (ex. copiii rromi care nu merg la școală și se consideră victime ale societății, întărind astfel clișeele existente),

(2) autodeprecierea – sau profețiile care se auto-îndeplinesc,

(3) emanciparea și implicit lupta contra prejudecăților negative (rromi cu studii superioare, integrați social etc).

Este extrem de important să înțelegem că nu este vorba doar de educarea *minorităților* ci în egală măsură a majorității, pentru a promova o politică a deschiderii, recunoașterii diferențelor și a diversității.

### **Strategii ale dezvoltării identității sociale - cultura majoritară versus minoritară**

Identitatea socială se definește în contextul apartenenței la un anumit grup și se referă la modalitățile în care un anumit grup și membrii acestuia se percep, acționează și interacționează, atât în cadrul grupului dar și în relație cu alte grupuri/ indivizi etc.

Când vorbim de strategiile pe care o **cultură minoritară** le poate dezvolta în relație cu fenomenul construcției identitare avem în vedere stadiile/ tipurile următoare:

1. **lipsa preocupărilor identitare:** acceptarea dezinteresată, de suprafață a normelor culturii dominante și lipsa interesului pentru construirea/ reconstruirea propriei identități;
2. **conformarea:** internalizarea normelor societății majoritare, cu păstrarea propriei identități;
3. **asimlarea:** și încercarea de a fi asimilat într-o nouă cultură gazdă. Uneori există posibilitatea ca indivizii să se raporteze la ei înșiși prin intermediul valorilor culturii

dominante, și de aici să apară fenomenul de **alienare** care reprezintă un fenomen negativ, de auto-judecare/ evaluare care duce la o atitudine de inferioritate;

4. **rezistența și separatismul:** sunt reflectate de acceptarea integrală a propriei culturi și respingerea oricăror norme, valori ale societății majoritare;
5. **integrarea:** în mod ideal apare atunci când o persoană/ grup își dezvoltă o identitate reintegrativă proprie pozitivă e care îmbină atât experiența sa culturală cât și elementele culturii majoritare.

Pentru **cultura majoritară**, așa cum am subliniat, procesul educației trebuie să favorizeze deschiderea, acceptarea și interesul pentru alte culturi. În privința tipurilor de strategie se diferențiază următoarele:

1. **lipsa preocupărilor identitare:** similară cu cea a culturii minoritare, lipsa de interes;
2. **acceptarea:**– existența unui sentiment de superioritate a culturii apartenenței, poate fi pasivă sau activă – uneori poate apărea toleranța ca manifestare de acceptare însă nu de pe poziții egalitare;
3. **rezistența:** la încercările de *limitare* percepută a privilegiilor culturale ale majorității și acceptarea unor valori ale minorității;
4. **redefinirea:** acceptarea redefinirii culturii dominante sau majoritare prin deschiderea culturală față de valorile culturale minoritare și acceptarea accesului acestora la propria cultură;
5. **integrarea:** din nou, în mod ideal o persoană, un grup este considerat integrat/ integrativ atunci când, chiar dacă aparține culturii majoritare/ dominante, recunoaște și apreciază valorile culturii minoritare.

### **Fenomenele de aculturație, enculturație și deculturație**

Aceste procese se referă la modalitatea prin care o cultură anumită este transmisă/ împrumutată sau respinsă de anumite grupuri sociale. Se poate spune că aceste procese se întâlnesc nu doar în societățile multiculturale, uneori putem vorbi de ele și în contexte diferite (exemplu cultura anti-școală/ diferite organizații/ secte etc).

**Enculturația** reprezintă procesul prin care un grup cultural transmite, încorporează la descendenți elemente valorice specifice, în vederea integrării optime a acestora (în accepțiunea lor) în viața comunitară. Desigur se poate vorbi de acest fenomen în relație cu **socializarea** care este înțeleasă ca un proces de dezvoltare individuală a fiecăruia în contact cu mediul din care face parte. Prin intermediul socializării se transmit/ însușesc anumite patternuri mentale și comportamentale (modalități specifice de gândire și acțiune) ale individului. Dacă vrem să relaționăm aceste două concepte: socializarea și aculturația, putem spune că:

**Socializarea** este procesul sau mecanismul de învățare și interiorizare a regulilor și patternurilor comportamentale influențate de o anumită cultură (norme, atitudini, valori, sistemul de credințe).

**Enculturația** este procesul prin care tinerii învață și adoptă elementele propriei lor culturi în viața de zi cu zi și reprezintă rezultatul a ceea ce s-a interiorizat de fapt (ce face, cum acționează individul), pe când socializarea se referă la modalitățile optime oferite sau cele impuse/ cerute de societate.

**Aculturația** este fenomenul de împrumut al unor conduite, valori de către un grup de la un alt grup cu care vine în contact, datorită amestecului cultural. Societatea contemporană (Europa, America dar și alte zone ale lumii) sunt în mod direct confruntate cu aceste contacte directe sau indirecte între grupuri diferite. Câțiva dintre cei mai importanți factori ai gradului de aculturație sunt:

- nivelul și caracteristicile educației formale (școala: numărul de ani de învățământ obligatoriu, politica educațională cu privire la educația minorităților, filosofia educației)
- relațiile din mediul social – interacțiunile din comunitate, sfera socială și cea profesională,
- vârsta la care o anumită persoană a intrat în contact cu altă cultură,
- statutul socio-economic al persoanei respective etc.

Chiar dacă procesul aculturației este privit ca unul pozitiv, există situații în care acesta poate avea conotații negative, mai precis în situațiile în care persoana care se află între două culturi se simte respins nu atât de noua cultură în care tinde să se integreze (și evident unde simte că nu este întocmai și întotdeauna acceptat) ci mai ales de propria cultură. Sunt de exemplu, cazurile primei generații de imigranți care renunța la anumite obiceiuri sau tradiții care sunt de neconceput pentru propria cultură (cultura musulmană - fetele care sunt obligate de propria cultura să își acopere capul /fața cu veșminte- disputa în Franța despre obligarea lor să nu poarte aceste voaluri atâta timp cât sunt la școală). În aceste cazuri pot să apară situații de crize de identitate culturală, mai mult se poate vorbi de asemenea de un stress acultural (anxietate, depresie, sentiment de marginalizare, excudere, boli psiho-somatice etc).

**Activitatea 5.** Desigur, pot să existe cazuri în care aculturația are o valoare pozitivă. Dar de multe ori doar efectele negative sunt luate în calcul. Încercați să realizați o listă cu efectele pozitive respectiv negative ale fenomenului de aculturație al copiilor (elevilor) rromi în România.

Efecte pozitive ale aculturației	Efecte negative ale aculturației

**Deculturația** descrie procesul prin care un individ sau un anumit grup reneagă atât cultura proprie cât și orice altă formă culturală, ca urmare a unei alte vizuni asupra lumii, sau contactului cu alte elemente considerate opuse / supreme/ relevante. Este vorba fie de secte, fie de situații tragice în care coloniile au fost manipulate în trecut (exemplul sclavilor africani care au fost transferați forțat în America unde s-au sinucis în lanț) sau alte contexte sociale sau mai puțin sociale.

## **APLICAȚII / SEMINAR**

### *Fișă pentru seminar*

#### **Exercițiul 1:**

- a) Gândiți-vă, peș de câteva momente și decideți asupra celei mai bune calități personale, pe care o veți comunica colegilor printr-un cuvânt sau foarte puține cuvinte; de exemplu: generozitate, părinte bun, harnic, etc.
- b) Răspundeți la următoarele întrebări și împărtășiți răspunsurile cu restul clasei:
  - Calitatea pe care ați identificat-o la dumneavoastră o apreciați și la alții?
  - Ce înseamnă să te respecti și să îi respecti pe ceilalți?
  - Dacă alte persoane au calități diferite de ale dumneavoastră, mai merită respect? De ce?
  - Vă amintiți vreun moment când v-ați simțit lezat/ă pentru că cineva nu părea să vă acorde respect?
  - De ce încearcă oamenii să facă rău altora?
  - Vă simțiți demnitatea lezată când cineva nu vă tratează cu respect? Ce înțelegeți prin demnitate?
  - Dacă spunem că toți oamenii merită să fie respectați pentru că fiecare are demnitate umană, ce înțelegem prin această afirmație?

## **Exercițiul 2:**

După cel de-al doilea război mondial, toate țările din lume au convenit că lumea ar avea parte de mai multă pace dacă oamenii s-ar respecta între ei; atunci s-a întocmit Declarația Universală a Drepturilor Omului. Alături de alte țări, România a semnat la rândul ei Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 10 septembrie 1948.

Citiți individual *Preambulul la Declarația Universală a Drepturilor Omului* și rezolvați sarcinile a) și b).

### *“Preambul la Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948)*

Considerând că recunoașterea demnității inerente tuturor membrilor familiei umane și a drepturilor lor egale și inalienabile constituie fundamentul libertății, dreptății și păcii în lume,

Considerând că ignorarea și disprețuirea drepturilor omului au dus la acte de barbarie care revoltă conștiința omenirii și că făurirea unei lumi în care ființele umane se vor bucura de libertatea cuvântului și a convingerilor și vor fi eliberate de teamă și mizerie a fost proclamată drept cea mai înaltă aspirație a oamenilor,

Considerând că este esențial ca drepturile omului să fie ocrotite de autoritatea legii pentru ca omul să nu fie silit să recurgă, ca soluție extremă, la revolta împotriva tiraniei și asupririi,

Considerând că este esențial a se încuraja dezvoltarea relațiilor prietenești între națiuni,

Considerând că în Cartă statele membre ale Organizației Națiunilor Unite au proclamat din nou credința lor în drepturile fundamentale ale omului, în demnitatea și în valoarea persoanei umane, drepturi egale pentru bărbați și femei și că au hotărât să favorizeze progresul social și îmbunătățirea condițiilor de viață în cadrul unei libertăți mai mari,

Considerând că statele membre s-au angajat să promoveze în colaborare cu Organizația Națiunilor Unite respectul universal și efectiv față de drepturile omului și libertățile fundamentale, precum și respectarea lor universală și efectivă,

Considerând că o concepție comună despre aceste drepturi și libertăți este de cea mai mare importanță pentru realizarea deplină a acestui angajament,

Adunarea Generală proclamă prezenta Declarație Universală a Drepturilor Omului, ca ideal comun spre care trebuie să tindă toate popoarele și toate națiunile, pentru ca toate persoanele și toate organele societății să se străduiască, având această Declarație permanent în minte, ca prin învățătură și educație să dezvolte respectul pentru aceste drepturi și libertăți și să asigure prin măsuri progresive, de ordin național și internațional, recunoașterea și aplicarea lor universală și efectivă, atât în sânul popoarelor statelor membre, cât și al celor din teritoriile aflate sub jurisdicția lor”.



- a) Scrieți câteva dintre cele mai importante drepturi ale omului (vezi Tabelul 1). Motivați, la alegere importanța unuia dintre ele, dați un exemplu din care să reiasă importanța acestui drept pentru voi.
- b) Gândiți-vă la un exemplu de schimbare pozitivă în viața comunității din care faceți parte, în sensul că ar fi mai liniștită, dacă oamenii s-ar trata cu mai mult respect.

Tabel 1. Exemple de drepturi fundamentale ale omului

<b>TOȚI EGALI – TOȚI DIFERIȚI (seminar)</b>	
1. <i>Principiul egalității în drepturi și a egalității șanselor</i>	10. <i>Dreptul cetățeanului la inițiativă legislativă</i>
2. <i>Dreptul la apărare și principiul accesului nediscriminatoriu la actul de justiție</i>	11. <i>Dreptul cetățeanului de a organiza și participa la întruniri publice</i>
3. <i>Dreptul la viață, dreptul la ocrotirea sănătății și dreptul la un mediu sănatos</i>	12. <i>Dreptul de asociere</i>
4. <i>Libertatea individuală și dreptul la libera circulație a individului</i>	13. <i>Munca și dreptul la greva</i>
5. <i>Viața personală, inviolabilitatea domiciliului și secretul corespondenței</i>	14. <i>Libertatea economică</i>
6. <i>Libertatea conștiinței</i>	15. <i>Dreptul de proprietate privată și dreptul la moștenire</i>
7. <i>Libertatea de exprimare</i>	16. <i>Protecția copiilor și a tinerilor</i>
8. <i>Libertatea informației</i>	17. <i>Protecția persoanelor cu handicap</i>
9. <i>Dreptul la învățătura și accesul la cultură</i>	18. <i>Dreptul de petiționare</i>
	19. <i>Dreptul persoanei vătămate de o autoritate publică</i>

### **Exercițiul 3:**

- a) În afară de *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, ce alte inițiative asemănătoare cunoașteți la nivel mondial și în România?
- b) La nivel mondial au fost adoptate *Convenția Națiunilor Unite privind drepturile copilului* și *Convenția Națiunilor Unite privind eliminarea oricărei forme de discriminare rasială*; la nivel european au fost adoptate: *Agenda socială europeană* (2000), *Tratatul de la Amsterdam* (1998), *Directiva Consiliului 2000 / 43 / CE*, 29 iunie 2000, cu privire la implementarea principiului tratamentului egal între persoane indiferent de originea rasială sau etnică; *Recomandarea ECRI I-5 Comisia Europeană Impotriva rasismului și intoleranței* (2016); în România există *legea anti-discriminării asigurată prin ORDONANTA nr. 137 din 31 august 2000 (republicată) privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare*; *Hotărârea Guvernului nr. 1194/2001 privind organizarea și funcționarea Consiliului National pentru Combaterea*

*Discriminarii, cu modificările și completările ulterioare; Codul Muncii 2016 și alte articole legislative. Citiți articolele extrase din legislația românească și răspundeți la întrebările asociate:*

1) **“CODUL CIVIL**

**Art. 1.349. RĂSPUNDEREA DELICTUALĂ**

(1) Orice persoană are îndatorirea să respecte regulile de conduită pe care legea sau obiceiul locului le impune și să nu aducă atingere, prin acțiunile ori inacțiunile sale, drepturilor sau intereselor legitime ale altor persoane.”

**Sarcină de lucru:** Ce înțelegeți prin expresia *obiceiul locului*; dați o definiție și exemple pentru a ilustra acest concept.

2) **“CODUL PENAL**

**Art. 282. TORTURA**

(1) Fapta funcționarului public care îndeplinește o funcție ce implică exercițiul autorității de stat sau a altei persoane care acționează la instigarea sau cu consimțământul expres ori tacit al acestuia de a provoca unei persoane puternice suferințe fizice ori psihice: d) pe un motiv bazat pe orice formă de discriminare, se pedepsește cu închisoarea de la 2 la 7 ani și interzicerea exercitării unor drepturi.

**ART. 369. INCITAREA LA URĂ SAU DISCRIMINARE**

Incitarea publicului, prin orice mijloace, la ură sau discriminare împotriva unei categorii de persoane se pedepsește cu închisoare de la 6 luni la 3 ani sau cu amendă.”

**Sarcină de lucru:** Cum vi se par pedepsele stabilite prin Codul penal pentru faptele descrise în articolele 282 și 369? Argumentați răspunsul.

3) **“CODUL MUNCII DIN 2003 ( republicat)- forma actualizata**

**Art. 5.**

(1) În cadrul relațiilor de muncă funcționează principiul egalității de tratament față de toți salariații și angajatorii.

(2) Orice discriminare directă sau indirectă față de un salariat, bazată pe criterii de sex, orientare sexuală, caracteristici genetice, vârstă, apartenență națională, rasă, culoare, etnie, religie, opțiune politică, origine socială, handicap, situație sau responsabilitate familială, apartenență ori activitate sindicală, este interzisă.

(3) Constituie discriminare directă actele și faptele de excludere, deosebire, restricție sau preferință, întemeiate pe unul sau mai multe dintre criteriile prevăzute la alin. (2), care au ca scop sau ca efect neacordarea, restrângerea ori înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării drepturilor prevăzute în legislația muncii.

(4) Constituie discriminare indirectă actele și faptele întemeiate în mod aparent pe alte criterii decât cele prevăzute la alin. (2), dar care produc efectele unei discriminări directe.

#### **Art. 6.**

(1) Orice salariat care prestează o muncă beneficiază de condiții de muncă adecvate activității desfășurate, de protecție socială, de securitate și sănătate în muncă, precum și de respectarea demnității și a conștiinței sale, fără nicio discriminare.

(3) Pentru munca egală sau de valoare egală este interzisă orice discriminare bazată pe criteriul de sex cu privire la toate elementele și condițiile de remunerare.

#### **Art. 159**

(3) La stabilirea și la acordarea salariului este interzisă orice discriminare pe criterii de sex, orientare sexuală, caracteristici genetice, vârstă, apartenență națională, rasă, culoare, etnie, religie, opțiune politică, origine socială, handicap, situație sau responsabilitate familială, apartenență ori activitate sindicală”.

**Sarcină de lucru:** Sunt respectate Art. 5 și Art. 6 din Codul Muncii la noi în țară? Cunoașteți situații de încălcare a acestor articole ?

### 2.3.Strategii didactice utilizate la disciplina *Educație interculturală*

**Strategii didactice:** strategii expositive, strategii didactice ilustrativ-explicative, strategii euristice, strategii algoritmice, strategii de învățare prin cooperare, strategii axate pe acțiunea de cercetare, strategii problematizate.

**Metode utilizate:** expunere, conversația, descoperirea dirijată, metodele și tehnicile gândirii critice și metode activ-participative (metoda celor 6 pălării gânditoare, metoda Frisco, metoda acvariului cu pești, metoda cubului, metoda piramidei, metoda exploziei stelare), expunere dialogată, problematizarea, demonstrația, studiul de caz.

#### **Exemplificare:**

Aplicație Metoda Cubului

<b>Definiție</b>	Metoda cubului, propusă pentru prima dată de Gregory și Elizabeth Cowan în lucrarea <i>Writing</i> (1980), este o strategie de predare-învățare ce presupune explorarea unui subiect din mai multe perspective prin aplicarea unui algoritm ce
------------------	--

	vizează descrierea, comparația, asocierea, analizarea, aplicarea, argumentarea, pentru achiziția de noi cunoștințe/atitudini/aptitudini prin intermediul cooperării.
<b>Descriere</b>	<p>Metoda cubului permite abordarea complexă și integratoare a unei teme ce vizează capacități de (Savin &amp; Fichioș, 2017):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificare, denumire și descriere (fațeta 1 – DESCRIE);</li> <li>- înțelegere, comparare, ordonare și clasificare (fațetele 2 și 3 – COMPARĂ, ASOCIAZĂ);</li> <li>- activarea abilităților analitice, sintetice, de construire a raționamentelor (fațeta 4 – ANALIZEAZĂ);</li> <li>- dezvoltarea capacității de a emite judecăți de valoare și de a construi argumente (fațetele 5 și 6 – APLICĂ, ARGUMENTEAZĂ).</li> </ul> <p>Metoda cubului implică parcurgerea următoarelor etape:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. profesorul realizează un cub și cerințele corespunzătoare fațetelor menționate mai sus;</li> <li>2. profesorul anunță subiectul ce urmează a fi discutat/explorat;</li> <li>3. profesorul împarte clasa în șase grupe și distribuie câte o fațetă a cubului fiecărei grupe, împreună cu cerința asociată; distribuirea sarcinilor/fațetelor cubului se poate face fie aleatoriu (fiecare grupă rostogolește cubul și primește ca sarcină de lucru abordarea înscrisă pe fața de sus), fie este stabilită de profesor, pe baza anumitor criterii legate de responsabilitatea individuală și de grup, specializarea pe sarcini a membrilor echipelor și oportunități de grup;</li> <li>4. profesorul menționează timpul de lucru, membrii fiecărui grup colaborează și rezolvă sarcina primită;</li> <li>5. se afișează/prezintă forma finală a rezultatelor/materialelor fiecărui grup și se evaluează.</li> </ol> <p>Sarcinile de pe fiecare fațetă a cubului pot fi rezolvate pe grupe, ca în descrierea de mai sus, sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- frontal (se citește și se dezbate fiecare sarcină prin dialogul profesorului cu toată clasa)</li> <li>- individual (fiecare sarcină este propusă spre rezolvare ca activitate independentă).</li> </ul>

<b>Aplicație</b>	<p><u>Precizari metodologice:</u></p> <p>Materiale și conținuturi utilizate: înregistrare audio-video cu prezentarea unei situații de discriminare a unui copil de etnie romă la școală</p> <p>Sarcinile de pe cele 6 fațete ale cubului sunt următoarele:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrie – Descrie trăsăturile fizice și vestimentația personajului discriminat X.</li> <li>2. Compară – Compară atitudinea personajului personajelor Y și Z față de personajul X. Ce observi?</li> <li>3. Asociază – La ce te face să te gândești replica personajului X?</li> <li>4. Analizează – Analizează modul în care personajul X se comportă la școală, în fiecare zi.</li> <li>5. Aplică – Dacă ai fi învățătorul acelei clase de elevi, ce măsuri ai aplica pentru reducerea/eliminarea discriminării față de personajul X?</li> <li>6. Argumentează – Argumentează pro sau contra exprimându-ți punctul de vedere în legătura cu decizia luată de învățător în urma incidentului prezentat în filmuleț.</li> </ol>	
<b>Analiza</b>	<b>Puncte tari</b>	<b>Puncte slabe</b>
<b>SWOT</b>	<p>Metoda cubului</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- solicită gândirea elevului; dezvoltă abilitatea de a analiza și de a rezuma</li> <li>- acoperă neajunsurile învățării individualizate</li> <li>- promovează interacțiunea între participanți, încurajând pe cei care nu au un nivel al cunoștințelor foarte ridicat</li> <li>- oferă elevilor posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare unor abordări complexe</li> <li>- dezvoltă abilități de comunicare</li> <li>- implică mai multe tipuri de competențe (producție de mesaje orale, producție de mesaje scrise, receptare orală și scrisă)</li> <li>- încurajează exprimarea părerilor sau a punctelor de vedere individuale</li> <li>- feed-back imediat;</li> <li>- presupune explorarea unei teme din mai multe</li> </ul>	<p>Metoda cubului</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- are eficiență scăzută în grupurile mari</li> <li>- poate crea probleme în managementul clasei</li> </ul>

	perspective, permițând abordarea complexă și integratoare a unei teme	
	<b>Oportunități</b>	<b>Amenințări</b>
	<p>Metoda cubului</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- transmite fapte concrete adresate către un grup larg</li> <li>- stimulează creativitatea</li> <li>- participanții pot colabora în găsirea răspunsurilor</li> <li>- conștientizarea propriilor atitudini</li> <li>- ajută elevii să-și dezvolte autonomia</li> <li>- poate activa toți elevii din clasă</li> </ul>	<p>În timpul aplicării metodei cubului</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unii elevi muncesc și pentru alții</li> </ul>

### Scala toleranței profesorilor față de elevii de etnie romă

**Numele și prenumele**

**dvs.:** \_\_\_\_\_

Vârsta dvs.: \_\_\_\_\_ Sexul:  M  F

Ultimele studii absolvite:  liceu  școală postliceală/colegiu  facultate

masterat

În prezent, activați pe postul de:

educator  învățător  profesor învățământ gimnazial  nu activez în

învățământ

Etnia dvs.: \_\_\_\_\_.

În acest moment, aveți o relație de amicitie/prietenie/colleg de muncă cu o persoană de etnie romă ?

DA  NU

În cele ce urmează, veți citi mai multe enunțuri care se referă la toleranța față de elevii de etnie romă. Vă rugăm să încercați numărul corespunzător răspunsului care se potrivește cel mai bine cu modul dvs. obișnuit de a interacționa cu elevii de etnie romă. La acest chestionar, nu există răspunsuri *corecte* sau *greșite*. Vă rugăm să răspundeți cât mai sincer.

	Dezacord puternic	Dezacord	Nici dezacord, nici acord	Acord	Acord puternic
1. Îmi place să interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
2. Cred că elevii de etnie romă sunt egoiști.	1	2	3	4	5
3. Sunt destul de sigur(ă) pe mine când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
4. Mi se pare foarte greu să vorbesc în fața elevilor de etnie romă.	1	2	3	4	5
5. Știu întotdeauna ce să spun când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
6. Pot fi cât de sociabil(ă) vreau când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
7. Nu îmi place să fiu împreună cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
8. Respect valorile elevilor de etnie romă.	1	2	3	4	5
9. Mă deranjează ușor când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
10. Mă simt încrezător(oare) când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
11. Am tendința să aștept înainte să-mi formeze o impresie despre elevii de etnie romă.	1	2	3	4	5
12. Adeseori, mă simt descurajat(ă) când sunt împreună cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5

13. Sunt deschis(ă) față de elevii de etnie romă.	1	2	3	4	5
14. Sunt foarte atent(ă) când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
15. Mă simt adesea nefolositor(oare) când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
16. Respect felul în care se comportă elevii de etnie romă.	1	2	3	4	5
17. Încerc să obțin cât mai multe informații atunci când interacționez cu elevi de etnie romă.	1	2	3	4	5
18. Nu aș accepta opinii ale elevilor de etnie romă.	1	2	3	4	5
19. Când interacționez cu un elev de etnie romă, sunt sensibil(ă) la remarcile subtile ale acestuia.	1	2	3	4	5
20. Cred despre etnia mea că este mai bună decât altele.	1	2	3	4	5
21. Dau de multe ori răspunsuri pozitive în timp ce discut cu un elev de etnie romă.	1	2	3	4	5
22. Evit acele situații în care ar trebui să fac față unor interacțiuni cu părinții elevilor de etnie romă.	1	2	3	4	5
23. Când interacționez cu elevi de etnie romă și cu părinții/rudele acestora, le arăt adesea că îi înțeleg prin indicii verbale și nonverbale.	1	2	3	4	5
24. Diferențele dintre mine și un elev de etnie romă cu care interacționez îmi produc un sentiment de bucurie.	1	2	3	4	5
25. Cred că elevii romi sunt la fel de silitori precum elevii de alte etnii.	1	2	3	4	5
26. Îmi este greu să fiu obiectiv(ă) când evaluez un elev rom.	1	2	3	4	5
27. Simt nevoia de a evita să interacționez cu elevii romi în timpul orelor și al pauzelor.	1	2	3	4	5
28. Nu am încredere în elevii de etnie romă atunci când interacționez cu ei.	1	2	3	4	5
29. Mă bucur atunci când am ocazia să aflu lucruri noi despre cultura și tradițiile elevilor de etnie romă.	1	2	3	4	5
30. Cred că elevii de etnie romă se comportă frumos în clasă doar pentru a obține un beneficiu.	1	2	3	4	5

#### **DISTRIBUIREA ITEMILOR PE SUBSCALE (DIMENSIUNI):**

- A) *Dorința de a interacționa într-un mod constructiv* – itemii 13, 21, **22**, 23, **27** ( $k = 5$  itemi)
- B) *Respectul pentru diferențele culturale și diversitate* – itemii **7**, 8, 16, **18**, **20**, 24, 29 ( $k = 7$  itemi)
- C) *Încrederea în interacțiunile cu elevii de etnie romă* – itemii 3, **4**, 5, 6, 10, **28** ( $k = 6$  itemi)
- D) *Plăcerea produsă de interacțiuni* – itemii 1, **9**, **12**, **15** ( $k = 4$  itemi)
- E) *Atenția acordată interacțiunilor* – itemii 14, 17, 19 ( $k = 3$  itemi)
- F) *Evitarea etichetărilor, stereotipurilor și a prejudecăților* – itemii **2**, 11, 25, **26**, **30** ( $k = 5$  itemi)

#### *Note:*

- Itemii tehnoredacți utilizați utilizându-se caractere (cifre) îngroșate și subliniate trebuie inversați în etapa de scorare (1 = 5, 2 = 4, 4 = 2 și 5 = 1)
- Pentru fiecare dintre subscale, scorul total se obține prin calcularea mediei scorurilor pentru itemii aferenți (domeniul de variație posibil: 1-5)

#### Referințe bibliografice pentru elaborarea Scalei:

- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19 (1), 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2 (1), 27-54.



3. Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3 (1), 1-15.
4. Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in a different cultural context. *Intercultural Communication Studies*, 11 (2), 165-176.
5. Shaw, E. M., Wright, J. M. (1967). *Scales for the Measurement of Attitudes*. New York: McGraw-Hill Book Company.

**Chestionar de evaluare a nivelului de pregătire al profesorilor din învățământul primar  
pentru educarea toleranței la elevi**

1. Explicați conceptul de educație pentru toleranță a elevilor.

-----  
-----  
-----

2. Considerați suficiente temele de educație pentru toleranță în curriculumul pentru învățământul primar ?

-----  
-----  
-----

3. Numiți 3 valori ale educației pentru toleranță.

-----  
-----  
-----

4. Argumentați necesitatea educației pentru toleranță în școală (minim 3 argumente).

-----  
-----  
-----

5. Formulați 3 teme de educație pentru toleranță în învățământul primar.

-----  
-----  
-----

**Test de autoevaluare a aplicării la clasă a Instrumentarului pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi**

Următoarele afirmații se referă la modul în care ați aplicat Instrumentarul pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi (IASDER). Vă rugăm să alegeți varainta de răspuns care vă corespunde cel mai mult.

**1. Considerați că ați aplicat activitățile descrise în IASDER cu succes.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**2. Ați întâmpinat dificultăți atunci când ați aplicat activitățile descrise în IASDER.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**3. Aplicarea activităților descrise în IASDER a însemnat un mare consum de timp pentru dumneavoastră.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**4. Aplicarea activităților descrise în IASDER a însemnat efort suplimentar semnificativ din partea dumneavoastră.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**5. Aplicarea activităților descrise în IASDER a implicat costuri financiare pentru dumneavoastră.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**6. Atunci când ați aplicat activități descrise în IASDER, elevii au dat dovadă de participare activă.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**7. În timp ce ați aplicat activitățile descrise în IASDER, ați observat faptul că acestea sunt atractive, interesante, motivante pentru elevi.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**8. Considerați că atunci când ați aplicat una dintre activitățile descrise în IASDER ați atins obiectivele stabilite pentru activitatea respectivă.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**9. Considerați că în urma aplicării la clasă a acestor activități climatul din sala de clasă în timpul orelor s-a schimbat în bine.**

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**10.** Considerați că în urma aplicării la clasă a acestor activități climatul din sala de clasă în timpul pauzelor s-a schimbat în bine.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**11.** Considerați că activitățile descrise în IASDER ar trebui să fie cunoscute de către toți profesorii, indiferent de materia pe care o predau.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**12.** Considerați că activitățile descrise în IASDER sunt eficiente.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**13.** Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în contextul școlii românești de astăzi.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**14.** Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în școlile românești din mediul rural.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**15.** Considerați că activitățile de tipul celor descrise în IASDER sunt o necesitate în școlile românești din mediul urban.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**16.** Considerați că activitățile descrise în IASDER pot fi ușor adaptate pentru a aborda orice alt tip de discriminare în școală.

a) întotdeauna	b) deseori	b) rareori	c) niciodată
----------------	------------	------------	--------------

**Fișă de evaluare a studentului privind pregătirea din perspectiva formării toleranței la elevii claselor primare**

Nume Prenume expert \_\_\_\_\_

Nume Prenume student \_\_\_\_\_

Anul \_\_\_\_\_

Facultatea \_\_\_\_\_ Specializarea \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

<b>N/o</b>	<b>Criteriul</b>	<b>Nivelul</b>
1	Interesul față de problema formării toleranței la elevi	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
2	Cunoștințe teoretice privind educarea toleranței la elevi	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
3	Capacitatea de a analiza și evidenția strategiile specifice de învățare pentru educarea toleranței	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
4	Manifestarea independenței și creativității în procesul de proiectare și desfășurare a lecțiilor	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
5	Oglindirea poziției individuale în soluționarea sarcinilor din învățare pentru educarea toleranței	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
6	Capacitatea de a vedea și analiza dificultățile apărute în timpul studierii toleranței elevului	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
7	Calitatea activității individuale cu elevii din clasă	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
8	Interesul copiilor față de disciplina studiată	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
9	Climatul psihologic în clasă	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>
10	Atitudinea față de autoinstruire	1. <i>Înalt</i> 2. <i>Mediu</i> 3. <i>Scăzut</i>

### Chestionar *Toleranța în viziunea copiilor*

Numele și prenumele: \_\_\_\_\_

Școala: \_\_\_\_\_

Clasa: \_\_\_\_\_

În clasa voastră va fi înmatriculat un nou elev de etnie rromă:

1. Sunteți de acord să fiți coleg cu el?
 

a) DA;	b) NU;	c) NU ȘTIU;
--------	--------	-------------
2. Ați accepta să vă fie coleg de bancă?
 

a) DA;	b) NU;	c) NU ȘTIU;
--------	--------	-------------
3. L-ați invita acasă la aniversarea voastră?
 

a) DA;	b) NU;	c) NU ȘTIU;
--------	--------	-------------
4. L-ați vizita acasă dacă ar fi bolnav?
 

a) DA;	b) NU;	c) NU ȘTIU;
--------	--------	-------------
5. Gândiți-vă dacă ați fi procedat la fel cu actualul coleg de bancă!
 

a) DA;	b) NU;	c) NU ȘTIU;
--------	--------	-------------

#### **EVALUARE:**

DA:	1 punct
NU:	0 puncte
NU ȘTIU:	0,5 puncte

Se solicită elevilor pe baza acestui punctaj să se autoevalueze:

- 0,5 – 1 puncte: - este cazul să-și modifice atitudinea;
- 1,5 – 3 puncte: - este cazul să mediteze la problema toleranței;
- peste 3 puncte: - este foarte bine, s-au apropiat de modelul omului tolerant, dispus chiar să-l cunoască și să-l apropie, chiar dacă este diferit de el (este de altă etnie).

## Extras din Instrumentarul pentru abordarea situațiilor de discriminare a elevilor romi și exemple de proiecte de lecție pentru clasa a IV-a

### ACTIVITATEA *NORMAL/ ANORMAL*

#### Prezentare

Elevii aranjează imaginile unor persoane pe o scală care merge de la *normal* la *anormal* și analizează ideea de normalitate plecând de la această experiență.

#### Obiective

- identificarea, conștientizarea și analizarea unor norme sociale tacite;
- înțelegerea faptului că percepția asupra *normalității* variază adesea considerabil de la om la om;
- construirea respectului pentru diferențele reprezentate de alți oameni și pentru alegerile lor.

#### Utilizare

Acest exercițiu poate fi folosit atât independent, cât și ca activitate pregătitoare.

#### Timp estimat

30 de minute.

#### Materiale necesare

- 2-3 seturi de câte 8-10 fotografii decupate din ziare/reviste și, înfățișând fiecare câte o persoană fie în poza tip pașaport, fie în imagine completă. E recomandabil ca un set să cuprindă o mare varietate de expresii faciale, trăsături fizice, stiluri vestimentare, posturi, etc. (unele dintre aceste imagini să transmită ideea de apartenență la etnia romă a persoanelor respective) și ca seturile să fie identice sau similare.

#### Instrucțiuni

##### 1. Introducerea exercițiului

Spuneți-le elevilor că vor avea de îndeplinit o activitate în care își vor spune părerea despre niște persoane total necunoscute, clasificându-le drept normale sau anormale. Precizați ca pentru această activitate nu există răspunsuri corecte și răspunsuri greșite. Organizați-i pe elevi în grupuri de 3-5 participanți și dați fiecărui grup un set de fotografii.

##### 2. Lucru în grup pentru clasificarea imaginilor

Elevii lucrează în grupuri fie pentru a ordona imaginile pe o scală a *a/normalității*, fie pentru a le distribui în două categorii: *normal* și *anormal*. Încurajați-i pe participanți să își negocieze respectuos părerile individuale în cadrul grupului.

### 3. Prezentarea rezultatelor

Fiecare grup prezintă și explică scala sau categoriile realizate anterior, menționând, dacă considera necesar, disensiunile sau comentariile apărute în interiorul grupului în timpul clasificării. Grupurile își compara rezultatele.

### 4. Discutarea noțiunilor de *normal* și *anormal*

Amintind elevilor că la acest exercițiu nu există răspunsuri greșite sau corecte, porniți de la rezultatele anterior prezentate pentru a discuta cu toată clasa următoarele puncte:

- Exista în viața reală situații cunoscute elevilor în care normalitatea e înțeleasă diferit de oameni diferiți?
- În situațiile identificate anterior, cine hotărăște ce e normalitatea? Ce pierd și ce câștigă oamenii care sunt mai aproape de normal? Dar cei care sunt mai aproape de anormal?
- Ce avantaje ne dă faptul că ne naștem în familii care au deja o noțiune ferm stabilită despre normalitate? Ce dezavantaje?
- Este normalitatea ceva ce se poate schimba în timp? Discutați următoarele posibile exemple: femei purtând pantaloni în alte secole; femei intrând singure (adică neînsoțite de un bărbat) într-o cafea, în perioada comunistă; căsătoriile aranjate de părinți, în alte epoci/culturi; bărbați căsătoriți gătind, având grijă de copii sau făcând treburi casnice pentru familie.
- Ce se întâmplă cu un om care nu vrea sau nu poate să se conformeze normalității? De exemplu, este normal ca un om cu dizabilități fizice să fie forțat să-și petreacă viața în perimetrul propriei locuințe, pentru că spațiul public nu e accesibil cuiva care se deplasează în scaun rulant? Sau, este normal ca un elev de etnie romă să fie exmatriculat din școală din cauza etniei căreia îi aparține?

### 5. Încheierea activității

Opțional: vizionarea filmulețelor Discriminarea rănește - Grădinița<sup>1</sup>, Discriminarea rănește – Spitalul<sup>2</sup>.

Invitați-i pe elevi la câteva minute de reflecție individuală asupra celor discutate anterior. Le puteți sugera întrebări precum: Ce gânduri, senzații, impresii sau opinii noi vreți să rețineți după aceste discuții despre normal/anormal?; Ce puteți face ca să vă simțiți bine cu voi înșivă, în situațiile în care părerea voastră personală despre ce ar fi normal diferă de părerea adulților sau de cea generală a societății? Opțional, cei care doresc, își împărtășesc reflecțiile.

### **Recomandări pentru profesor**

- preveniți riscul devierii discuțiilor spre anormalitatea unor anumite persoane sau grupuri;

<sup>1</sup> UNICEF România, <https://www.youtube.com/watch?v=eHVICwhVQnc> , accesat 4 decembrie 2018.

<sup>2</sup> UNICEF România, <https://www.youtube.com/watch?v=xrKbag3PvvM> , accesat 4 decembrie 2018.



- atrageți-le atenția elevilor că, într-o comunitate dominată de o noțiune fixă despre normalitate, reacțiile împotriva a ceea ce este perceput drept anormal pot varia de la glume răutăcioase, jigniri sau priviri ostile la acte de hărțuire și/sau de violență;
- semnalati-le elevilor că, devenind conștienți de normele tacite și analizându-le așa cum au făcut în exercițiu, ei pot combate reacții precum cele de mai sus respectând alegerile altor oameni sau diferențele dintre ei înșiși și alții;
- menționați că, deși în multe cazuri normalitatea este mai avantajoasă social (de exemplu, este normal ca părinții să aibă grijă de copii), la fel de bine există situații în care încălcarea ei poate da rezultate pozitive: fără chestionarea normalității, am funcționa și acum după regulile sociale de la începutul omenirii.

### **Variantă**

În prelungirea discuției de la clasă, le puteți cere elevilor să observe, pe parcursul săptămânii următoare, cum este folosit cuvântul normal și să încerce să rețină detalii despre contexte, conotații, etc.

## **PROIECT DE LECȚIE pentru clasa a IV-a**

CLASA: a IV-a

ARIA CURRICULARĂ: Om și societate

DISCIPLINA: Educație civică

SUBIECTUL: Să fim toleranți

TIPUL LECȚIEI: mixtă

OBIECTIV GENERAL: conștientizarea diferențelor dintre culturi și acceptarea lor necondiționată

COMPETENȚE GENERALE<sup>3</sup>:

1. Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană
2. Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut
3. Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate

COMPETENȚE SPECIFICE<sup>4</sup>:

- 1.2. Identificarea unor elemente relevante pentru apartenența la diferite comunități (locală,

---

<sup>3</sup> Programa școlară pentru disciplina EDUCAȚIE CIVICĂ clasele a-III-a – a IV-a, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014 MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE, București, 2014.

<sup>4</sup> Idem.

națională, europeană)

1.3. Explorarea unor norme morale care reglementează relațiile cu ceilalți oameni

2.1. Explorarea unor valori morale care stau la baza relațiilor cu ceilalți oameni

2.2. Recunoașterea unor comportamente moral-civice din viața cotidiană

2.3. Deosebirea comportamentelor prosoziale de cele antisociale

2.4. Identificarea drepturilor universale ale copilului

3.1. Relaționarea pozitivă cu ceilalți, în rezolvarea unor sarcini simple de lucru

VALORI și ATITUDINI:

- valorizarea pozitivă a diferențelor culturale;
- atitudine pozitivă față de persoane și grupuri care aparțin unor culturi diferite, care susțin valori, opinii și credințe diferite;
- respect față de identitatea culturală proprie și față de identitatea culturală a celorlalți;
- respect față de demnitatea și drepturile omului;
- toleranță și înțelegere;
- rezolvare pașnică a conflictelor;
- empatie culturală;
- spirit civic;
- disponibilitate pentru dialogul intercultural și pentru cooperare.

OBIECTIVE OPERATIONALE:

La sfârșitul lecției elevii vor fi în măsură să:

*Cognitive:*

OC1: să prezinte, în limbaj propriu, câteva simboluri ale rromilor (steag - semnificația culorilor, imnul internațional al acestei etnii, expresii simple);

OC2: să analizeze, din punct de vedere intercultural, credințele și tradițiile rromilor;

OC3: să identifice diferențele dintre culturi;

OC4: să identifice soluții pentru eliminarea prejudecăților;

*Afective:*

OA1: să empatizeze cu sentimentele pe care le trezește atmosfera din textul studiat;

OA2: să manifeste inițiativă, plăcere și o atitudine degajată în comunicarea orală;

OA3: să manifeste inițiativă în ceea ce privește intervenția în actul comunicării;

OA4: să manifeste interes și plăcere pentru citit și, deasemenea, pentru redactarea corectă și îngrijită a cuvintelor.

*Psihomotrice:*

OP1: să-și coordoneze mișcările pentru manevrarea corectă a instrumentelor de lucru;

OP2: să adopte o poziție corectă în timpul exersării scrierii.

#### RESURSE:

##### 1) Metodologice:

Strategii didactice:

- a) Metode și procedee: conversația, observația, explicația, munca independentă, dezbateră, brainstorming, învățarea prin cooperare, metoda cubului
- b) Mijloace de învățământ: texte de citit la prima vedere, imagini, fișe de lucru
- c) Forme de organizare: frontal, individual, pe grupe
- d) Forme și tehnici de evaluare: formativă, prin aprecieri verbale, calificative

##### 2) Temporale: 50 minute

3) *Umane*: Clasa are un număr de 26 de elevi, care se caracterizează printr-o dezvoltare psihică și fizică normală, corespunzătoare vârstei;

##### 4) Bibliografice:

Matei, N. C. Psihologia relațiilor morale interpersonale. București: Editura Scrisul Românesc, 1981.

Nedelcu, A. Educația interculturală în școală. București: Humanitas Educational, 2000.

G. Sarau. Istorie și tradiții rrome. București: Proiect finantat de UE, 2006.

Centrul romilor pentru intervenție socială și studii. Disponibil la [http://www.romanicriss.org/index.php?option=com\\_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=400](http://www.romanicriss.org/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=400). (vizitat la 03.01.2020).

## SCENARIUL DIDACTIC

Etapetele activității	Ob. operaț.	Conținuturi – activități de învățare	Strategia didactică		
			Moduri de organizare / Metode și procedee	Materiale didactice	Evaluare
<p>Captarea și orientarea atenției</p> <p>Enunțarea temei și a obiectivelor</p> <p>Actualizarea cunoștințelor însușite anterior</p> <p>Prezentarea optimă a conținuturilor</p> <p>Dirijarea învățării</p> <p>Obținerea performanței</p>		<p>Se organizează colectivul de elevi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imnul clasei</li> <li>- fixarea datei pe calendar și pe materialele ajutoare</li> </ul> <p>Se va citi mesajul zilei</p> <p>Se va încerca, prin întrebările : Ce înseamnă a fi tolerant ?</p> <p style="padding-left: 40px;">Față de cine ar fi bine să fim toleranți ?</p> <p>să se gasească diverse răspunsuri :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>față de oamenii în vârstă</li> <li>față de copii mai mici decât noi</li> <li>față de persoane care au handicap</li> <li>față de romi</li> </ul> <p>Elevii vor fi anunțați ca vor discuta despre toleranța față de romi. Vor fi rugați să spună un cuvânt despre acestia</p> <p style="padding-left: 40px;">Pe o coală va fi scris cuvântul <i>romi</i>, iar copiii vor completa</p> <p>Clasa va fi împărțită în trei grupe. Fiecare grupă va completa într-un tabel ce vor afla despre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-steagul, portul și imnul romilor</li> <li>-ocupațiile romilor</li> <li>- obiceiuri de Craciun la romi</li> <li>- cuvinte în limba romani</li> </ul> <p>Tabelul va cuprinde o analiză comparativă între români și romi</p> <p>După expirarea timpului fiecare grupă va împărtăși celorlalte cum a completat tabelul, folosindu-se un cub, care va avea următoarele cerințe</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. descrie steagul romilor</li> <li>2. compară portul nostru național cu portul lor, minim pentru femei</li> <li>3. analizează ocupațiile la romi</li> <li>4. povestește despre obiceiurile de Craciun și Anul Nou</li> <li>5. citește o strofă din imnul internațional al romilor</li> </ol> <p>Spune titlul în romani</p> <p>6 spune câteva expresii în limba romani</p>	<p>frontal / conversația</p> <p>frontal / conversația explicația problema tizarea</p> <p>frontal / conversația brainstorming</p> <p>lucrul pe grupe / lucrul cu fișe problematizarea</p> <p>frontal / metoda cubului, expunerea</p> <p>individual / muncă independentă prezentare la</p>	<p>Calendărul clasei</p> <p>mesajul zilei</p> <p>planșa</p> <p>fișa de lucru în grup</p> <p>carioca</p> <p>texte de citit</p> <p>hârtie glase</p> <p>lipici</p> <p>foarfece</p> <p>cub cu</p>	<p>formativă prin aprecieri verbale</p> <p>aprecieri verbale din partea colegilor</p>

		<p>Invățătoarea va prezenta câteva personalități publice de etnie romă: Ion Voicu, Madalin Voicu, Ion Budai-Deleanu</p> <p>Invățătoarea va cere copiilor să citească textul <i>Pantofii rosii</i>, apoi să-l continue în 2-4 propozitii</p> <p>Fiecare elev va lucra individual</p> <p>Se va așeza pe tabla schema brainstorming-ului de la începutul lecției și se vor acoperi informațiile defăimătoare cu cele pe care le-au învățat în timpul lecției</p> <p>Se va completa mesajul cu alte înțelesuri ale cuvântului <i>tolerant</i></p> <p>Se vor aprecia elevii care au fost cei mai activi</p>	scaunul autorului	cerinte  imagini	formativa prin aprecieri verbale
Feedback				fișe de lucru	
Evaluare			frontal / conversația brianstorming		
Retenție		De căutat în ziare sau reviste articole în care romii sunt apreciați sau defăimați			
Transfer				planșa	

ANEXE – Fișe informative și fișe de lucru

#### FIȘĂ INFORMATIVĂ

Steagul național românesc - roșu –sangele vărsat de strămoși pentru apărarea patriei

- galben- lanurile de grâu și porumb

- albastru - cerul albastru

Steagul rromilor - verde – pământul

- albastru - cerul și Dumnezeu

- roată cu spite roșii – drumurile pe care le-au făcut

Portul tradițional românesc : femei - maramă, ie și fustă; bărbați - pe cap caciulă, ie și ȋtari

Portul tradițional al rromilor : femei - batic, bluză ș fustă lungă și creață, în culori vii ; bărbați - pălărie, cămașă, ilic și pantaloni băgați în cizme.

#### Imnul internațional al rromilor

Umblam, umblam

( Ghelem, ghelem)

Umblam, umblam pe drumuri lungi,

Am întâlnit rromi fericiți,

A, rromilor, de unde veniți,

Cu corturile și copii infometati?

Ocupații ale rromilor:

O ocupație importanta este prelucrarea metalelor: din fier fac unelte agricole, potcoave, repară lacate, fac burlanuri și jgheaburi; din aramă fac și repară vase de aramă; din aur și argint fac bijuterii , nasturi și pinteni.

Se ocupă și cu prelucrarea lemnului din care fac linguri, cănițe, polonice, mese, scaune și altele.

O altă meserie a romilor care nu se mai practică este prelucrarea osului din care se făceau piepteni, nasturi, mânere de cuțit.

Cea mai cunoscută meserie tradițională este lăutaria, adică să cante la un instrument muzical și se învață după ureche, adică fără să știe notele muzicale.

O altă meserie este umblatul cu ursul, ocupație situată între spectacol de circ și vindecare magică, deoarece se credea că ursul are puterea de a vindeca de sperietură, de deochi, de farnece.

### Obiceiuri de Crăciun

În dimineața de Ajun a Crăciunului, băieții romi pornesc cu colindatul foarte devreme, pe la 4-5 dimineața, pentru a nu apuca vreo femeie să intre în casă înaintea unui bărbat. Se zice că dacă în dimineața Ajunului intră în casă o femeie, familia va avea ghinion tot anul.

De Anul Nou, romii obișnuiesc să pună într-un vas cu apă de baut monede de argint și aur, ca noul an să fie bogat și să le aducă bani, aur, noroc și sănătate.

În ziua de Anul Nou se face o capră țigănească cu care umblă flăcării neînșurați pe la casele fetelor mari nemăritate. După ce se joacă capra, unul dintre băieți o invită pe fată la dans, iar fata îl răsplătește cu un colac și vin.

Înainte de ora 12 în noaptea de Anul Nou, bărbații merg să aducă apa de la fântână fără să aibă voie să vorbească între ei nici pe drum, nici când iau apă. Această apă se numește apă nouă sau apă sfântă și va fi folosită tot anul la diferite ocazii.

Mâncarea tradițională de Crăciun a romilor este un fel de tobă. Orice fel de mâncare preparat de Crăciun este considerat ofranda lui Dumnezeu, de aceea prima porție se dă unui străin.

### FIȘĂ DE LUCRU

Descoperă câteva expresii romani, înlocuind simbolurile:

BUNA ZIUA=

⌘	#	%	☺	&		¥	Ω	Δ	◀	♣

⌘ = L      # = A      % = C      ☺ = H      & = O      ¥ = D      Ω = I      Δ = V  
 ◀ = E      ♣ = S

MULTUMESC=

♪	#	Ω	♣	□	♥	%	☺	◀

♪ = N      # = A      Ω = I      ♣ = S      □ = T      ♥ = U      % = C      ☺ = H  
 ◀ = E

NUMELE MEU E =

M		R	R								
☀	♥	—	—	&		#	♪	#	Δ		♣
											Ω

☀ = M

♥ = U

— = R

& = O # = A

♪ = V

Δ = V

♣ = S Ω = I

## TEXT SUPORT

Povestea Pantofii roșii, de N. Calma<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> <http://www.anidescoala.ro/divertisment/povesti/autori-straini/alti-autori-straini/pantofii-rosii-de-n-calma/>, vizitat 3.01.2020.

## Studiu de caz asupra situațiilor de discriminare ale elevilor în școlile românești

### Structura studiului de caz

Prezentați și analizați o situație de manifestare/încălcare a conduitei interculturale și de respectare/nerespectare a valorii toleranței la un elev din învățământul primar. Creați/oferiți soluții pentru rezolvarea/ameliorarea situației respective.

Structura

#### 1. Context

- persoanele implicate, mediul familial, socio-economic, cultural și religios din care provin;

#### 2. Tipul/ tipurile de discriminare identificate

- contextul situației de manifestare/încălcare a conduitei interculturale și de respectare/nerespectare a valorii toleranței;
- descrierea comportamentului tolerant/ intolerant la persoana/ persoanele care îl manifestă;
- descrieți atitudinea celor din jur (profesori, colegi de clasă, director de școală, părinți etc.) față de comportamentul discriminatoriu prezentat; dacă s-au luat măsuri pentru corectarea acestui comportament (de către cine, rezultate etc.).

#### 3. Soluții

- creați/ oferiți soluții pentru rezolvarea/ameliorarea situației respective: menționați actorii implicați, descrieți posibile tipuri de activități (curriculare/ predare-învățare, consiliere, extracurriculare etc.) și modurile de organizare specifice.



## **DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII**

Subsemnata, Boghian Ioana, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat ”*Valențe psihopedagogice de formare inițială a cadrelor didactice pentru educarea toleranței la elevi*” se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

Boghian Ioana

Data: 17 februarie 2021

Semnătura:

## CURRICULUM VITAE

### Informații personale

Nume / Prenume	<b>Boghian Ioana</b>
Data nașterii	26/03/1982
Adresa(e)	Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania / birou
Telefon(oane)	+40-234/588.884 / birou +40-742597600 / personal
Fax(uri)	+40-234/588.884 / birou
E-mail(uri)	<a href="mailto:boghian.ioana@ub.ro">boghian.ioana@ub.ro</a> <a href="mailto:rahela_bac@yahoo.co.uk">rahela_bac@yahoo.co.uk</a>
Links	<a href="https://www.researchgate.net/profile/Ioana_Boghian">https://www.researchgate.net/profile/Ioana_Boghian</a>

### Experiența profesională

- 01/10/2018 → prezent: Lector universitar la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania; domeniul de activitate : învățământ universitar ;
- 01/10/2013 → 30/09/2018: Asistent universitar la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania; domeniul de activitate : învățământ universitar ;
- 02/2007 → 09/2013: Asistent universitar la Catedra de limbi și literaturi străine, Facultatea de Litere, Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania; domeniul de activitate : învățământ universitar ;
- 02/2005 → 02/2007: Preparador universitar la Catedra de limba și literatura engleză. Facultatea de Litere, Universitatea Vasile Alecsandri din Bacău, Calea Mărășești, Nr. 157, 600115, Bacău, Romania; domeniul de activitate : învățământ universitar ;
- 09/2004 → 02/2005: Profesor titular de limba engleză, Grupul Școlar Industrial Letea Bacău; domeniul de activitate : învățământ preuniversitar.

### Educație și formare

- 2006 → 2009: Doctor în Filologie; 23/03/2010: acordarea titlului de Doctor în filologie, prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 3492 / 23.03.2010; Universitatea A. I. Cuza Iași, Facultatea de Litere, Școala Doctorală de Studii Filologice; Titlul tezei de doctorat: *The House as a Sign of Identity in 19<sup>th</sup> Century English Novels* ; Coordonator: Prof. univ. dr. Ștefan Avădanei;
- 2004 → 2006: Diplomă de master; Studii culturale și literare; Universitatea din Bacău, România ;
- 2000 → 2004: Diplomă de licență; Limba și literatura engleză – Limba și literatura franceză; Universitatea din Bacău, România.

### Limbi străine cunoscute

- Limba engleză – utilizator experimentat;
- Limba franceză – utilizator experimentat.

### Activitate științifică – selecție

### Participări la conferințe - selecție

#### Unic autor:

1. Boghian Ioana. *Values promoted by Intercultural Education*, articol prezentat la The Fifth International Conference on Adult Education, Iași, Romania and Chișinău, Republica Moldova, 25-28 aprilie 2018.

2. Boghian Ioana. *Methodological Guidelines for Elaborating the Curriculum of Intercultural Education with a Focus on the Values of Tolerance*, articol prezentat la The XIXth International Congress of the AMSE-AMCE-WEAR, 4-7 iunie, 2018, Stefan cel Mare

University of Suceava.

3. Boghian Ioana. *Empowering Teachers to Deal with Classroom Diversity*, Conferința Internațională LUMEN RSACVP - IASI, ROMANIA, 15th-17th of MAY, 2019.

4. Boghian Ioana. *Approaches to the Concept of Tolerance*. Conferința națională cu participare internațională Integrare prin Cercetare și Inovare, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova, Facultățile Universității de Stat din Moldova, Școlile Doctorale ale Universității de Stat din Moldova, 9-10 noiembrie 2017, Chișinău, Republica Moldova; publicat în volumul conferinței.

5. Boghian Ioana. *Intercultural Education: A Pedagogical Approach to Cultural Diversity*. Conferința națională cu participare internațională Integrare prin Cercetare și Inovare, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova, Facultățile Universității de Stat din Moldova, Școlile Doctorale ale Universității de Stat din Moldova, 8-9 noiembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova; publicat în volumul conferinței.

6. Boghian Ioana. *Building Teacher Intercultural competence to Adress Cultural Diversity in Class*. Conferința națională cu participare internațională Integrare prin Cercetare și Inovare, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova, Facultățile Universității de Stat din Moldova, Școlile Doctorale ale Universității de Stat din Moldova, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău; în curs de publicare.

**Co-autor:**

1. Guțu Vladimir; Boghian Ioana. *A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education*, Conferința Internațională LUMEN RSACVP - IASI, ROMANIA, 15th-17th of MAY, 2019.

2. Guțu Vladimir; Boghian Ioana. *A Model for tolerance Education in Teacher Training*. Conferința națională cu participare internațională Integrare prin Cercetare și Inovare, Institutul de Cercetare și Inovare al Universității de Stat din Moldova, Facultățile Universității de Stat din Moldova, Școlile Doctorale ale Universității de Stat din Moldova, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău; în curs de publicare.

**Publicații/ articole - selecție**

**Unic autor:**

1. Boghian Ioana. *Methodological Guidelines for Teaching Intercultural Education*. *Studia Universitatis Moldaviae*, 2019, nr. 5 (125), Seria Științe ale educației, ISSN 1857-2103 ISSN online 2345-1025, p.87-93.

2. Boghian Ioana. *Empowering Teachers to Deal with Classroom Diversity*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019, 11(3), pp. 1-10.

3. Boghian Ioana. *Values Promoted by Intercultural Education*. *Proceedings of CIEA 2018 The Fifth International Conference on Adult Education Education for values - continuity and context*. Editografica, Bologna (Italy), ISBN 978-88-87729-48-1, 2018, pp. 383-390.

4. Boghian Ioana. *Toleranța – de la valoare umană la atitudine profesională*. În *Studii și cercetări științifice*. Seria Filologie, vol. 43, nr. 1, 2020, pp. 78-90.

**Co-autor:**

5. Guțu Vladimir; Boghian Ioana. *A Bidimensional Psycho-pedagogical Model for Tolerance Education*. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 2019, 11(4), pp. 1-16.